

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГООУ ВПО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



**ПРОБЛЕМЫ
СТИЛИСТИКИ
ТЕКСТА
И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ОВЛАДЕНИЮ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УрГПУ
Екатеринбург 2006

IFL

УДК 400
ББК Ш1
П78

РЕДКОЛЛЕГИЯ:
М. А. Шабаета
О. К. Гладкова

Проблемы стилистики текста и самостоятельной учебной
П78 деятельности по овладению иностранным языком [Текст]
/ ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». — Екатеринбург, 2006. —
149 с.

ISBN 5-7186-0166-6

Межвузовский сборник статей преподавателей, аспирантов и
соискателей посвящен актуальным проблемам стилистики текста и
методики овладения иностранным языком как специальностью.

Предназначен для научных работников, педагогов, студентов.

УДК 400
ББК Ш1

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ПРОБЛЕМЫ СТИЛИСТИКИ ТЕКСТА
И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

Подписано в печать 24. 07. 2006. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 9,4. Уч. -изд. л. 9,4. Тираж 100 экз. Заказ 1482.

Оригинал-макет отпечатан
в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@diapup. utk. ru

ISBN 5-7186-0166-6

© ГОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет», 2006

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО И НАРИЦАТЕЛЬНОГО В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Н. В. БУГУЕВА

Имя существительное, по разным данным, составляет 50-70% всего словарного запаса немецкого и русского языков. С одной стороны, имя служит лишь внешним обозначением, представляя собой лишь формальную оболочку понятия, с другой – имя называет объект, который с этим именем непосредственно идентифицируется, не указывая на его значение, а выделяя его из ряда ему подобных. В первом случае речь идет об именах нарицательных (*nomen appellativum*), во втором – именах собственных (*nomen proprium*).

Имена нарицательные даются целому классу предметов, обладающих определенными характеристиками. Имена собственные же присваиваются в индивидуальном порядке. Предмет, именуемый собственным именем, всегда определен и строго очерчен. Если сравнить Peter и Junge, то различия ясны: Peter может называть мальчика, кота, попугая, т.е. имя не дает точную информацию о своем носителе, а служит для идентификации носителя имени, выполняя коммуникативную функцию. Junge является носителем понятийного значения. Объем значения точно установлен. Имена собственные идентифицируют, имена нарицательные обобщают.

Изучению имен собственных и нарицательных в отечественной и зарубежной науке всегда уделялось значительное внимание.

Определить границу нарицательного и собственного имени порой достаточно трудно. Существительные собственные (или имена собственные) – это такие слова, которые называют индивидуальные предметы, входящие в класс однородных, однако сами по себе не несут какого-либо специального указания на этот класс. Существительные нарицательные (или имена нарицательные) – это такие слова, которые называют предмет по его принадлежности к тому или иному классу; соответственно они обозначают предмет как носитель признаков, свойственных предметам данного класса. Данное определение дается в словаре Российской академии наук.

Граница между именами собственными и нарицательными постоянна и подвижна: имена нарицательные легко становятся собственными наименованиями, прозвищами и кличками. Имена собственные часто используются для обобщенного обозначения однородных предметов и становятся при этом нарицательными: *Орланджморда, дон-*

кихот, донжуан; Мы все глядим в Наполеоны (Пушк.); Твой иконный и строгий лик По часовням висел в рязанях (Есен.); Приезжают в столицу Смиренно и бойко Молодые Есенины В красных ковбойках (Смел.).

К наиболее разработанным теориям имени относится теория А. В. Суперанской. Если принять во внимание, что называемый с помощью имени собственный объект всегда определен, то истинная сфера употребления имени собственного — различные речевые ситуации, где все определено. Переходя в язык как систему знаков, имя собственное должно обрести некоторую долю интеллектуальной информации, которая бы позволила установить его связь с логико-предметными рядами, без чего оно не может функционировать в системе. Постепенное обретение именем собственным понятийности можно наблюдать на примере: *Люди, пережившие Аустерлиц, опасаются грядущих Ватерлоо* (при Аустерлице Наполеон одержал блестящую победу, при Ватерлоо он был разгромлен).

Указанное насыщение имени собственного интеллектуальной информацией приводит к его постепенной апеллативации: *Пушкины нашего времени* или полное превращение собственного имени в нарицательное. Например, слово *хулиган* (пришло из английской столицы, близ которой в XVIII веке находился постоялый двор, принадлежавший ирландцу Хулигану, довольно скандальному человеку, причинявшему, как и вся его семья, неприятности не только постояльцам, но и соседям).

Однако интеллектуальную информацию обретает в общей лексике далеко не каждое имя собственное. Основной характеристикой его было и остается отсутствие четких коннотаций, отсутствие связи с понятием.

В общей лексике подобные превращения собственных имен в нарицательные, равно как и нарицательных в собственные (село — Село), не слишком часты, а протекание процесса апеллативации имени собственного или онимизации имени нарицательного довольно длительно. В специальной лексике, при искусственном создании терминов и номенов, превращение имени собственного в нарицательное, нарицательного в собственное или собственного имени одного типа в собственное имя другого типа осуществляется путем единовременного акта словотворчества, и новое обозначение закрепляется за именуемым объектом путем своеобразного администрирования.

Выделяют сугубо лингвистический критерий, позволяющий определить принадлежность слова к нарицательным или собственным

именам, - возможность употребления его в единственном числе для обозначения всех представителей данного вида или рода. (пословица типа: Швед, русский – колет, рубит, режет...). Подобного рода употребления для собственных имен исключается полностью. Наоборот если у собственного имени намечается переход в нарицательное, оно может быть употреблено во множественном числе: Наполеоны приходят и уходят, а народ остается.

Имена широко известных денотатов получают в общем употреблении некоторую долю интеллектуальной информации, допускающей их употребление в качестве контекстуальных нарицательных (Везувий вздохов). Обратим внимание на то, что объем этой интеллектуальной информации у разных имен неодинаков и качество различно. Объясняющееся абсолютно экстралингвистическими причинами свойство это обретает, однако, существенное значение при искусственном формировании номенклатурных систем (например, химический элемент «*кюри*» имеет непосредственное отношение к изобретателю, а вот кратеры Жюлио, Складовска и Кюри не сразу вступают в ассоциативный ряд с именем Кюри – трех выдающихся деятелей науки). Стоит отметить также следующие факторы: частотность употребления в речи, степень известности, степень вхождения в системы живых языков.

В. Бландер останавливаясь на апелляции собственных имен, считает ее обычным лексико-семантическим процессом. Разбирая пример *Curie*(имя ученого) → *curie* (единица степени радиоактивного излучения), он анализирует семантические признаки обоих слоев:

признаки	Curie	curie	признаки	Curie	curie
Абстрактность	-	+	Коллективность	-	-
Исчисляемость	+	+	Группированность	-	-
Одушевленность	+	-	Множественность	-	-
Проприальность	+	-	Личность	+	-

Изменились четыре признака: абстрактность, одушевленность, propriальность и личность.

Указанные признаки, или классемы, как их называет В. Бландер, интересуют его не с точки зрения апелляции – онимизации, а с точки зрения транссемантизации вообще. С точки зрения принадлежности имени к апеллативному или онимическому ряду все эти признаки оказываются не ведущими, дифференциальными, а лишь сопровождающими, интегральными.

Принимая саму идею транссемантизации (термин Н. И. Толстого), А. В. Суперанская выделяет следующие черты, релевантные для апелляции – онимизации: наличие или отсутствие коннотаций, т. е. связи с понятием как логической категорией; определенность или неопределенность денотата имени; возможность употребления имени в форме единственного (*generic singular*) и множественного (*generic plural*) числа для обозначения всех представителей данного рода или вида.

Имя нарицательное коннотирует и не требует определенности объекта: *стол* – это и тот, и этот, – предмет, относящийся к разряду мебели и имеющий плоскую горизонтальную поверхность. При переходе слова в другое семантическое поле (еда) у него редуцируется основная коннотация (соотнесенность с мебелью) и усиливаются другие коннотации, лишь потенциально входящие в значение слова *стол* – мебель (за столом чаще всего едят).

Имя собственное не коннотирует и дается вполне определенному объекту. Например, Татьяна Ивановна – полноценное имя собственное, которое в каждой речевой ситуации строго определено.

Для превращения собственного имени в нарицательное одна из его побочных коннотаций должна усилиться настолько, чтобы «встать» в какой-либо понятийный ряд.

Л. А. Введенская предложила следующую теорию имени собственного. По ее мнению, собственное имя по сравнению с нарицательным – вторично. Новорожденный ребенок еще не имеет личного имени (если родители не сразу определили имя), но уже имеет нарицательное; его называют новорожденным, младенцем, мальчиком или девочкой, человеком. Кроме того, не обязательно все, что существует или появляется в природе, должно иметь имя собственное, но все, познанное человеком, должно иметь имя нарицательное.

Собственные имена по отношению к предмету чаще всего носят случайный характер. Они называют предмет, не описывая его. При помощи имен собственных нельзя построить логическое определение какого-либо слова.

Любое нарицательное имя, если оно нам известно, вызывает в сознании определенное представление о том, что им названо. Услышав слово *береза*, мы соотносим его с лиственным деревом, у которого белая кора, а цветы напоминают сережки. Совокупность перечисленных признаков образует понятие, которое составляет основу лексического значения слова *береза*. Вот как оно определяется в толковом словаре: «Лиственное растение из группы сережчатых, большею частью с белой корой и сердцевидными листьями». Связь с понятием – характерный признак нарицательного имени.

В качестве имени собственного Л. А. Введенская приводит пример с именем *Яков*. Можно ли перечислить признаки, которые объединяют всех людей с этим именем и отличают их от людей с другими именами? Искать такие признаки напрасно, так как их нет и быть не может.

Однако если *Яков* – имя вашего отца или брата, то собственное имя становится содержательным; оно связывается в вашем сознании с конкретным носителем этого имени.

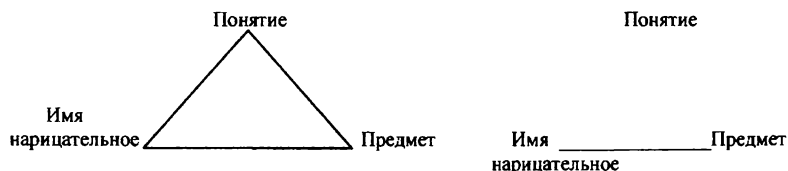
Нарицательное имя заключает в себе определенную информацию. Оно называет объект и описывает его. Поэтому иногда нарицательное имя дается предмету не случайно (паровоз, *die Dampflok*).

Собственные имена, по отношению к предмету, чаще всего носят случайный характер. Они называют предмет, не описывая его. При помощи имен собственных нельзя построить логическое определение какого-либо слова.

В. Флейшер говорит об особом месте имен собственных (*Eigennamen*) в словарном составе языка: «*der Eigennamen nimmt innerhalb des Wortschatzes eine besondere Stellung ein. Zwischen Namen und Appellativum besteht ein grundsätzlicher Funktionsunterschied. Das Appellativum charakterisiert, der Name identifiziert (bezieht sich auf ein ganz bestimmtes Objekt der Realität), wir brauchen Namen, um Einzelfälle und Individuen aus der Menge der uns umgebenden Erscheinungen hervorzuheben*». Основой данного разведения понятий является функциональная сторона. Аппеллятив – *характеризует*, оним – *идентифицирует*, выделяет индивид из ряда ему подобных, становясь его и только его знаком.

Дж. Ст. Милль разводит имя и аппеллятив следующим образом: все конкретные имена нарицательные коннотативны. Слово „*Mann*“ обозначает *Peter, Paul, Johan* и др., т. е. неопределенное множество других индивидов, которые как представители определенного класса носят это название. Имя собственное неконнотативно. Оно обозначает тех, кто зовется этим именем. Связь имени нарицательного, понятия и

предмета нередко схематично изображается в виде треугольника. Ввиду особой тесной связи со своим означаемым имена собственные, не имеющие главной коннотации, не имеют и непосредственной связи с понятием, вследствие чего схема приобретает форму прямой линии.



ИС → общее понятие → денотат → единичное понятие

ИН → / общее / понятие → денотат

Услышав имя Иван, мы можем предположить что данное имя принадлежит мальчику (общее понятие), затем мы выделяем объект, с которым соотносим данное имя (денотат) и наделяем его определенными характерными только для него признаками (единичное понятие).

Такое разнообразие теорий имени собственного и нарицательного делает затруднительным возможность дать единое определение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введенская Л. А., Колесников И. П. От собственных имен к нарицательным: кн. для уч-ся ст. классов. М.: Просвещение, 1981
2. Вопросы ономастики. Собственные имена в системе языка. УрГУ, 1980
3. Личные имена в прошлом, настоящем, будущем. Проблемы антропонимики. М.: 1990
4. Ономастика /под ред. В. А. Никонова, А. В. Суперанской / М.: Наука, 1969. -- 260с.
5. Alexandrova T. S., Dobrovolskiy D. O., Salachov R. A. Lexikon der deutschen Vornamen. Herkunft, Bedeutung, Gebrauch. M.: Russkij Yazik, 2000
6. Duden: Taschenbücher. Lexikon der Vornamen; Herkunft, Bedeutung und Gebrauch von mehreren Tausend Vornamen. Mannheim, 1974

© Бугуева Н. В., 2006

DIE POETIK DER DEUTSCHEN HISTORISCHEN PROSA (1970 – 1980-ER JAHRE)

T. Г. ВИЛИЦОВА

Die 1970 und 1980-er Jahre, die der Schweizer Philosoph und Schriftsteller A. Muschg treffend mit dem Begriff "Tendenzwende" charakterisiert hat, sind deutlich von politischen Vorgängen im Leben der beiden deutschen Staaten bestimmt. In der deutsch-deutschen Literatur scheinen die 1970–80-er Jahre, also die Zeit unmittelbar vor der Wende 1989, immer mehr Gemeinsames in beiden deutschen Staaten ans Licht zu bringen. Die geschichtlichen Annäherungstendenzen, die sich unausweichlich auch in der Literatur widerspiegeln, nehmen ihren Anfang im öffentlichen Bereich.

In der Bundesrepublik hatte die kurze, aber mit vielen Hoffnungen und Frustrationen verbundene *Brand-Ära* (1968–1972) große Auswirkungen. Politische Illusionen wurden schnell von politischer Resignation abgelöst: Politische Verfolgung und "Intellektuellen-Hetze" ("Radikalerlass", RAF-Syndrom, Zensur), Orientierungsverlust, abnehmendes politisches Engagement und, im Ergebnis, eine sich vor allem in der jungen Generation ausbreitende Entpolitisierung. Viele literarische Texte dieser Zeit sind durch eine Perspektive gekennzeichnet, die ihren Ausdruck in "neuer Subjektivität" und Innerlichkeit findet.

In der DDR tauchten nach der Ablösung *Walter Ulbrichts* 1971 in der literarischen Öffentlichkeit schwache Hoffnungen auf, die vom neuen Parteisekretär *Erich Honeker* mit dem "Tabu-Aufhebung" für Autoren untermauert zu werden schienen. Man glaubte, einen neuen Weg zu betreten, der unbedingt zu mehr Liberalisierung führen würde. Ab Mitte der 70-er Jahre erwies sich jedoch der "zweite Aufbruch" als Illusion (Zensurstrafmaßnahmen, Ausbürgerung von *Wolf Biermann*, Ausschluss von neun Autoren aus dem Schriftstellerverband), so dass die literarische Entwicklung von Orientierungsverlust bedingt ist. Die politischen Einschnitte bestimmten auch – mit unterschiedlichen Konsequenzen – die Reaktionen der DDR-Schriftsteller, insgesamt aber ist das Bewusstsein von politischer und weltanschaulicher Desorientierung geprägt.

Diese parallelen, in gewissem Maße analogen Entwicklungen sind offensichtlich, obwohl sie natürlich unterschiedlich interpretiert werden können. Anders gesagt, es entwickelte sich eine Kontroverse um den Status der zwei deutschen Literaturen, die Frage nach Einheit und Vielfalt der deutschsprachigen Literatur(en). Es existieren mehrere Sichtweisen auf die Problematik und damit mehrere "Verfahren" literarischer

Geschichtsschreibung: eine "doppelte Perspektive" (Wolfgang Emmerich), "vergleichende Synopse" (Wilfried Barner), Integrationsversuch (Rainer Rosenberg, Ursula Heukenkamp) oder das Eingeständnis der Tatsache, dass jede historische Rekonstruktion, zumal eine literaturgeschichtliche, eine Frage der Deutung (Ralf Schnell) sei.

In diesem Zusammenhang sei aber hervorgehoben, dass die 1970–1980er Jahre durchaus eine integrative Darstellung literarischer Entwicklungen ermöglichen. Zu dieser Zeit sind Schreibweisen der Moderne in der DDR-Literatur (früher häufig aus Überzeugung abgelehnt) fest etabliert. *Wolfgang Emmerich* stellt nüchtern fest, es habe der "offiziell nicht geplante Anschluss ans Weltniveau" stattgefunden [Emmerich 1996: 286, siehe auch *Geschichte der deutschen Literatur* 1983: 491]. Rückblende und Zeitenschichtung, innerer Monolog und Bewusstseinsstrom, ironische Brechung und Wechsel der Erzählperspektive, d.h. reflexive Momente subjektivieren und differenzieren das Erzählte seit der Mitte der 1960-er Jahre sowohl in der BRD- als auch in der DDR-Literatur.

Darüber hinaus bringen übereinstimmende Themen und Motive auch die deutsch-deutsche Literatur auf einen gemeinsamen Nenner: In den beiden deutschen Staaten wächst das Bewusstsein der Erstarrtheit und Deformiertheit der sozialpolitischen und geistigen Situation und damit die Erkenntnis der Schriftsteller, sich der Funktion von Literatur aufs Neue bewußt zu werden. In den kommenden Jahren schreiben viele ost- und westdeutsche Autoren im Rückblick auf die Ursachen deformierender Entwicklungen in ihrem Land, die nicht nur in früheren *Jahrzehnten* zu finden sind, sondern auch *Jahrhunderte* weit zurückreichen. Damit wird der Boden für das **historische Genre** in der deutsch-deutschen Literatur der 1970-1980-er Jahre bereitet, mit dem hinreichenden 40 bis 50-jährigen Abstand seiner Blütezeit in den 1930–1940-er Jahren¹. Es ist die deutliche zeitliche Distanz, die diese Tendenzen des Sich-Bewusstmachens erst möglich macht.

Noch die unmittelbaren Nachkriegsjahre (bis Ende der 1960-er Jahre) waren von der Suche einer historisch nicht blossgestellten Sprache und eigenständiger Ausdrucksformen gekennzeichnet. Die Nachkriegsliteratur besann sich aber schnell ihrer neuen Aufgabe: die neueste Vergangenheit zu vergegenwärtigen und zu bewältigen. Auch musste die Teilung Deutschlands ab 1949 als geteilte Welt mit ihrem Alltag dargestellt werden. In den 1960-er Jahren führten Unzufriedenheit und

¹ Typologisch gesehen ist die gesellschaftliche Situation der 1920-1930-er zu der in den 1970-1980-er Jahren sehr ähnlich: Orientierungsverlust, Aufbruchsstimmung, Bewusstsein der Krise des Zeitgeistes – all das ermöglicht es, die künstlerischen Besonderheiten der deutschen historischen Literatur der 1970-1980-er tiefer zu begreifen.

Kritik an den Folgen dieser Entwicklungen zur Politisierung der Literatur in der Bundesrepublik und zur "Ankunft" in die neue Wirklichkeit in der DDR-Literatur. Die 1970-er Jahre brachten eine äußerlich politischsoziale Stabilität in beiden deutschen Staaten mit sich, die auf dem Hintergrund der Ost-Westkonfrontation eher als Stagnation empfunden wurde. Die Wiedervereinigung Deutschlands 1989 warf Probleme der nationalen Einigung und Einigkeit auf, die historische Gegenwart wurde jetzt im Wende-Roman reflektiert und thematisiert.

Die Etablierung des historischen Genres (= neue deutsche historische Literatur) in Ost- bzw. West wird durch einen Wechsel des geschichtsphilosophischen Paradigmas begleitet. Krisenhafte Umwandlungsprozesse und Kritik an der "todkranken Zivilisation" (Christa Wolf) verschärfen den Blick auf die nahe und entfernte Historie, wobei auch das Interesse an der Gegenwart nach wie vor groß bleibt. Die Texte, in denen aber Geschichte im Mittelpunkt steht, lassen sich in zwei große Gruppen teilen.

I. überschaubare Geschichte			
zeitnahe Geschichte		entfernte Historie	
authentische und fiktive Biographien		historische Chroniken / "Epochenroman"	
<i>BRD-Autoren</i>	<i>DDR-Autoren</i>	<i>BRD-Autoren</i>	<i>DDR-Autoren</i>
Wolfgang Hildesheimer "Zeiten in Conwall" (1971)	Erich Loest "Durch die Erde ein Riss" (1981)	Peter Weiss "Die Ästhetik des Widerstandes" (1975/78/81)	Erich Loest "Völkerschlachtdenkmal" (1984)
Peter Rühmkorf "Die Jahre, die Ihr kennt" (1972)	Franz Fühmann "Zwei und zwanzig Tage oder die Hälfte des Lebens" (1973), "Vor Feuerschlünden" (1982)	Günter Herburger "Tuja" (1977/80/83/91)	Günter Rücker "Herr von Oe", "Hilde, das Dienstmädchen" (1984)
Gerhard Zwerenz "Kopf und Bauch" (1971), "G.Z. über G.Z. Unterhaltung mit mir selber" (1978)	Stephan Hermlin "Abendlicht" (1979)		Erich Hilscher "Die Weltzeituhr" (1983)
Günter Grass "Aus dem Tagebuch einer Schnecke" (1972)	Stefan Heym "Nachruf" (1988)	Künstlerromane	

Max Frisch ² "Tagebuch 1966-1971" (1972), "Montauk" (1975)		BRD-Autoren	DDR-Autoren ³
Werke über den 2. Weltkrieg		Peter Härtling "Hölderlin" (1976), "Die dreifache Maria" (1982)	Harald Gerlach "Abschied von Arkadien" (1988)
BRD-Autoren	DDR-Autoren	Dieter Kühn "Ich Wolkenstein" (1977), "Herr Neidhart" (1981), Dieter Kühn "Der Parzival des Wolfram von Eschenbach" (1986), "Beethoven und der schwarze Geiger" (1990)	Hans Joachim Schädlich "Todfall" (1975)
Karl-Hainz Jakobs "Wilhelmsburg" (1979)	Paul Kersten "Der alltägliche Tod meines Vaters" (1978)		Martin Stade "Der König und sein Narr" (1975)
Klaus Schlesinger "Michael" (1971)	Christoph Meckel "Suchbild über meinen Vater" (1980)		Jens Sparschuh "Der große Coup. Aus den geheimen Tage- und Nachtbüchern des Jochan Peter Eckermann" (1987)
Jurek Becker "Bronschteins Kinder" (1986)	Hermann Kant "Aula" (1977) H. Schütz "Jette in Dresden" (1977), "Julia oder Die Erziehung zum Chorgesang" (1981)		Joachim Walter "Bewerbung beim Hofe" (1984)
Elisabeth Plessen "Mitteilung an den Adel" (1976)	Ludwig Harig "Ordnung ist das ganze Leben. Roman meines Vaters" (1986)		Christoph Hein "Einladung zum Lever Bourgeois" (1980)
			Volker Ebersbach "Caroline" (1988)
Alfred Andersch "Winterspelt" (1974), "Der Vater eines Mörders"	Helga Schütz "Jette in Dresden" (1977), "Julia oder Die Erziehung zum		Brigitte Struzik "Caroline unterm Freiheitsbaum" (1988)

² Die Jahre 1966–71, die in den erwähnten Werken reflektiert werden, verbringt Max Frisch außerhalb der Schweiz: Rom, Berzona, Westberlin und 1971 als Gastdozent in New York.

³ In die Tabelle sind folgende Werke nicht eingeschlossen, die besonders häufig in Literaturanthologien und -überblicken auftauchen: Anna Seghers «Reisebegegnung» (1972), Günter de Bruyn «Der märkische Don Quijote» (1981), Gerhard Wolf «Der arme Hölderlin» (1976), Christa Wolf «Kein Ort. Nirgends» (1979) und zwei Essays über K. Günderrode und B. Arnim (1981), zwei Novellen Franz Fühmanns über E.T.W.A. Hoffmann (1979) und Peter Hacks «Gespräch im Hause vom Stein über den abwesenden Herrn von Goethe» (1976).

(1980)	Chorgesang" (1981)		
	Bernward Wesper "Reise" (1977)		Sigrid Damm "Vögel, die verkünden Land. Das Leben des Jakob Michael Reinhold Lenz" (1985), "Cornelia Goethe" (1988)
II. Metageschichtliche Rekonstruktion			
<i>BRD-Autoren</i>		<i>DDR-Autoren</i>	
Günter Grass "Der Butt" (1977), "Das Treffen in Telgte" (1979), "Die Rätin" (1986)		Irmtraud Morgner "Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz" (1974), "Amanda. Ein Hexenroman" (1983)	
Günter Herburger "Jesus in Osaka" (1970)		Stephan Schütz "Medusa" (1986)	
		Fritz Rudolf Fries "Alexanders neue Welten" (1982)	
		Christa Wolf "Kassandra" (1983)	
Sten Nadolny "Die Entdeckung der Langsamkeit" (1983)		Stefan Heym "Der König David Bericht" (1972), "Ahasver" (1981)	

Zur Gruppe I können die Prosatexte gezählt werden, in denen überschaubare Geschichte präsentiert ist, darunter fiktive und authentische Biographien, mit Schwerpunkt auf der Reflexion der revolutionären 1960-er Jahre (BRD). Die Geschehnisse des 2. Weltkrieges werden von zwei verschiedenen Generationen von Autoren vergegenwärtigt. Junge Autoren lassen sich auf eine dem bekannten und gleichzeitig unbekannten Vater gewidmete Untersuchung ein ("Väterliteratur"). Die Differenzierung innerhalb zweier Autorengenerationen ist durch unterschiedliche Stellungnahme zur Funktion der Literatur und Strategien des Schreibens gekennzeichnet.

Zum Inbegriff der subjektiven Prosa dieser Jahre wird die Kategorie der individuellen Erfahrung, die jede Generation innerhalb der lebensgeschichtlichen Perspektive verschiedentlich prägte. Die in zahlreichen Prosawerken angeregte Frage nach dem Sinn des Lebens lässt die Literatur dieser Jahre als "Lebenshilfe" bestimmen. Das Untersuchungsfeld ist aber auf Alltagsbegebenheiten nicht eingeschränkt, hinzu kommen auch Reflexionen über Kunst. Auffällig in den historischen Biographien der 1970-er ist "die Spiegelung eigener Probleme in fremden Lebensgeschichten, durch die diese gewissermaßen zur Parabel jener werden" [Geschichte der deutschen Literatur 1994: 511]. Den biographisch oder autobiographisch angelegten Figuren sind erschütternde Authentizität und Subjektivität in der Darstellung ihres gescheiterten Lebens gemeinsam. Der Versuch, individuelle Existenz geschichtlich zu begreifen, "sich zu

Ursachen und Folgen eine Haltung zu machen“ [Kant 1981: 205], eröffnet der gegenwartsbezogenen Literatur eine historische Dimension.

Die Tendenz, Ursachen und Folgen einer individuellen Situation klarzumachen, führt in den „Epochenromanen“ zu einer Erweiterung des geschichtlichen Horizontes durch Einbeziehung in die Erzählstränge jahrhundertelanger familiärer Bindungen der Zentralfigur. Zum Medium der Vermittlung geschichtlicher Erfahrung wird immer öfter die Kindheit, die als zu entziffernde Sammlung von zu bewältigenden bzw. bewältigten Erinnerungen erscheint. Die Selbstverständigung der Schriftsteller über seine Zeit und seine historische Existenz vollzieht sich neben (Auto-) Biographien auch im Künstlerroman dieser Zeit. Meist sind solche Fälle der deutschen Literaturgeschichte entnommen (Epochen der Aufklärung und der Romantik). Zu erwähnen sind auch eine besondere Arbeitsmethode der geschichtlichen Rekonstruktion (Einfühlung) und eingearbeitete historisch-wissenschaftliche Studien, die diese dokumentarische Prosa zu einer Art Künstlerparabel verwandeln.

Den Werken der Gruppe II⁴, die – literaturhistorisch gesehen – sich besonders für die DDR-Literatur gewichtiger und repräsentativer erwiesen haben, liegen ähnliche Arbeitsverfahren zugrunde. „Ihre [C. Wolfs, F.Fühmanns und I.Morgners] vom Mythos inspirierten, ihn weiterdenkenden, weiterspinnenden Romanen und Erzählungen gehören zum Wichtigsten der DDR-Literatur aus ihren letzten fünfzehn Jahren überhaupt“ [Emmerich 1996: 341]. Die Autoren der von uns konventionell definierten *metageschichtlichen Prosa* überblicken Historie von ihren Anfängen bis zur Gegenwart, wie sie von den Autoren eingestuft wird. Die Schriftsteller besinnen sich im Rückblick kritisch auf das Nicht-Eingelöste in der Geschichte an ihren historischen Scheidewegen. Aus der Suche nach dem Nicht-Eingelösten folgt logischerweise die Demythologisierung ferner Epochen und ihrer Darstellung in der Geschichtsschreibung. Die Autoren mobilisieren die Geschichte zur tieferen Erkenntnis ihrer Gegenwart: Nach W. Benjamin „bürsten“ sie die in die Mythen entfernte Vergangenheit „gegen den Strich“ [Koch 1990:9-10]. „Urbilder einer höchst widersprüchlichen abendländischen Zivilisations-geschichte“ [Emmerich 1996: 342]. Utopische, metaphorische Elemente, Kritik an der Gegenwart, Suche nach historischen Alternativen und Geschichtsphilosophie (verwandt den Ansichten der Frankfurter Schule) sind Grundcharakteristika dieser Art erzählender Literatur.

⁴ Der Begriff „Metageschichte“ bezeichnet hier einerseits das Arbeitsverfahren mit historischen Informationen (geschichtliche Metarekonstruktion); und andererseits eine „historische Metapher“ im Sinne K. Jenssens, A.Dopplers – also. eine philosophische, mythologische oder religiöse Grundlage, die den erwähnten Werken zugrunde liegt.

Abschliessend ist festzustellen, dass die Vielfalt der Erzählprosa in den 1970–1980-er, die in sich verschiedenste historisch-orientierte Themen und Probleme aufwirft, eine genaue Auseinandersetzung, möglicherweise auch eine Revidierung oder Erweiterung des Begriffes “historische Literatur” nötig macht.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ansichten und Auskünfte zur deutschen Literatur nach 1945 // Text+Kritik. Sonderband / hrsg. von H.L.Arnold, IX/1995. S. 7-101.
2. Baumann B. U. Obelle B. Deutsche Literatur in Epochen. München: Hueber, 1985.
3. Borchmeyer, Dieter: Mythos / Moderne Literatur in Grundbegriffen. Hrsg. von Borchmeyer, D.; Zwegu V.- 2. Aufl.- Tübingen: Niemeyer, 1994.
4. Deutsche Literatur in Schlaglichtern / hrsg. von B.Balzer u. V. Mertens. Mannheim;Wien; Zürich: Meyers Lexikonverl., 1990.
5. Doppler A. Historische Ereignisse im österreichischer Roman // Geschichte in der österreichischer Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts. Wien, 1970.
6. Emmerich W. Kleine Literaturgeschichte der DDR. Leipzig: Kiepenheuer, 1996.
7. Gegenwartsliteratur seit 1968 / hrsg. von K.Briegleb u. S.Weigel, München: dtv, 1992.
8. Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart / hrsg. von W.Barner; München: Beck, 1994.
9. Hähnel, Ingrid, Kaufmann, Hans: Eine Literatur der achtziger Jahre? Prosawerke der DDR am Beginn des Jahrzehnts / Zeitschrift für Germanistik.- Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.- 1/1985.
10. Historischer Roman / Literaturlexikon: Stichwörter zur Weltliteratur / hrsg. von Guuther und Irmgard Schweikle.- Stuttgart: J.B.Metzler, 1984, S. 193-195
11. Jenson C. Der historische Roman. Hamburg, 1954; Peters H.G. Geschichte als Dichtung // Neue Deutsche Hefte. 1963. № 1.
12. Kleine Geschichte der deutschen Literatur. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. V.Žmegač, Z.Škreb, L.Sekulič. Berlin: Cornelsen, 1997, Kapitel 17-19.
13. Koch, Reiner: Geschichtskritik und ästhetische Wahrheit: zur Produktivität des Mythos in moderner Literatur und Philosophie.- Bielefeld: Aisthesisverlag, 1990.
14. Literatur in der Bundesrepublik Deutschland bis 1967 / hrsg. von L.Fischer, München: dtv, 1986.
15. Literaturlexikon: Stichwörter zur Weltliteratur/ hrsg. von G. u. I. Schweikle.- Stuttgart: J.B.Metzler, 1984.
16. Kant H. Zu den Unterlagen. Publizistik 1957–1980. Berlin/Weimar, 1981.
17. Schnell R. Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945.- Stuttgart, Weimar: J.B.Metzler, 1993.
18. Von 1945 bis zur Gegenwart. Bd 6// Geschichte der deutschen Literatur/ hrsg. von j.Bark, D. Steinbach, H.Wittenberg. Stuttgart; Leipzig: Klett, 1983.

© Вилисова Т. Г., 2006

ПРОБЛЕМА СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СИНТАКСИСА СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

М. А. ЗЕНЧЕНКО

Каждый язык представляет собой совокупность признаков, общих для всех языков, и признаков, отличающих его от других языков. В любом лингвистическом исследовании, выходящем за рамки одного языка, предполагается определение сходных черт и различий, обнаружить которые возможно на основе сравнения и сопоставления. Единая лингвистическая компаративистика включает в себя генетические, типологические и сопоставительные исследования.

Сравнение в современной языковедческой традиции рассматривается как элемент сравнительно-исторического метода изучения генетически родственных языков, получившего свое развитие в XIX веке.

Типологический метод изучения языков мира направлен на выявление типологически релевантных свойств языков: универсалий, доминант, рецессивов и уникалий, в связи с чем выделяют три основных аспекта типологического исследования: универсологический, систематологический (установление системы лингвистических типов и распределение всех языков по классам в соответствии с данными типами) и характерологический. Типологическое исследование может носить как целносистемный, так и уровневый характер, в зависимости от предмета и целей исследования.

Сопоставление как разновидность сравнительного изучения языков отличается от других видов лингвистического сравнения, хотя смыкается с общими принципами типологии, от которой отличается задачами исследования. Конечной задачей сопоставительного описания двух (и более) языков является «установление всех элементов сходства и различия, черт совпадения и расхождения, рассматриваемых притом не порознь и не просто констатируемых, а постоянно соотносимых друг с другом и проверяемых на разнообразном материале» [Федоров и др., 5-26].

Идея сопоставительного метода была теоретически обоснована И. А. Бодуэном де Куртенэ в статье «О задачах языкознания» (1889) [подробнее см.: Ф. М. Березин 1968, 137-142]. Элементы сопоставления встречались и в грамматиках XVIII – XIX вв., но как лингвистический метод с определенными признаками он стал формироваться в 30 - 40-х гг. XX в. (Ш. Балли, Л. В. Щерба, Е. Д. Поливанов и др.). Сопоставляться могут как близко родственные языки или находящиеся в

более или менее далекой генетической связи (например, русский язык – немецкий язык), так и языки, не связанные генетическим родством. Сопоставительное исследование двух и более языков имеет дело с выражаемым значением и формальными средствами, служащими для его грамматического оформления. Оно может затрагивать только структуру языка, либо рассматривать в качестве предмета исследования его функционирование в различных стилях. Кроме того, сопоставительные работы различаются масштабами исследования языковых явлений, т.е. охватывать как всю систему языка, так и ограничиваться ее определенными уровнями. При этом следует отметить, что если фонологический и морфологический инвентарь языков в сопоставительном плане описан относительно хорошо, то синтаксические сопоставления проводятся сравнительно редко, и это относится, прежде всего, к сопоставительному изучению сложного предложения в различных языках (в области синтаксиса сложного предложения исследованы лишь вопросы теории отдельных структурно-семантических типов союзных сложных предложений), на что указывают, в частности, Г. М. Хашимов [Хашимов 1991, 7-10] и В. И. Ярцева [Ярцева 1973, 194].

В данной статье мы хотели бы проанализировать работы по сопоставительному изучению синтаксиса немецкого и русского языков (уделяя особое внимание вопросам синтаксиса сложного предложения) с целью определить степень изученности союзных и бессоюзных сложных предложений (ССП, СПП, БСП) немецкого и русского языков в сопоставительном аспекте.

Научное сопоставление лексики и грамматики русского и немецкого языков началось в 60-х гг. XX века [ср.: К. Г. Крушельницкая 1961; А. В. Федоров и др. 1961] и было продолжено в последующие десятилетия [ср.: П. Ф. Монахов, А. Л. Зеленецкий 1974-75; Б. А. Абрамов 1992-93 и др.].

Сопоставительному описанию синтаксиса немецкого и русского языков посвящена вторая часть работы «Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков» К. Г. Крушельницкой, в которой за исходное взят немецкий язык, т.е. целью работы является описание основных грамматических явлений немецкого языка в сопоставлении с русским языком. Автор указывает на тот факт, что в немецком и русском языках «полностью совпадают функции предложения... и состав синтаксических категорий, выражающих в обоих языках одинаковое содержание» [Крушельницкая К. Г. 1961, 173], и кроме того, сопоставляемые языки в значительной степени располагают «одинаковыми средствами выражения синтаксических категорий», том числе такими средствами синтаксической связи, как согласование,

управление, порядок слов и интонация» [Крушельницкая К. Г. 1961, 173].

Расхождения между немецким и русским языками в области синтаксиса фиксируются в формах и степени использования сходных формальных средств выражения и в их соотношении. В связи с этим К.Г. Крушельницкая в своей работе рассматривает основные формально-структурные элементы строя предложения, считая, что «при таком методе лучше всего могут быть показаны особенности сопоставляемых языков» [Крушельницкая К.Г. 1961, 175]. Таким образом, в «Очерках по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков» сопоставлению на синтаксическом языковом уровне подвергаются такие характеристики, как двусоставность и глагольность предложения, коммуникативная нагрузка членов предложения, порядок слов и интонация. Коротко сформулируем выводы, к которым приходит К. Г. Крушельницкая в результате сопоставительного анализа выделенных ею элементов организации предложения в немецком и русском языках:

1. В обоих языках двусоставное предложение с глаголом-сказуемым является типичной конструкцией, т.к. «именно такой строй предложения наиболее четко отражает его логическую структуру и коммуникативную сущность» [Крушельницкая К. Г. 1961, с. 177].

2. В немецком языке двусоставность и глагольность предложения являются более обязательными, чем в русском языке, в чем и заключается особенность немецкого языка в сравнении с русским.

3. Состав средств выражения коммуникативной нагрузки предложения (данного и нового) в сопоставляемых языках совпадает; в качестве таких средств функционируют, прежде всего, порядок слов, интонация, залоговые конструкции. Это относится и к основным закономерностям функционирования перечисленных средств. Кроме того, немецкий язык характеризуется наличием артиклевых средств выражения темы и ремы высказывания (использование определенного, неопределенного и нулевого артикля при грамматическом оформлении данного и нового в коммуникативном плане предложения), тогда как в русском языке это средство отсутствует.

4. Порядок слов в немецком и русском языках обнаруживает как черты сходства (наличие прямого, обратного, эмпатического порядка слов простого предложения в обоих языках), так и черты различия, связанные, прежде всего, с фиксированным расположением изменяемой части глагола-сказуемого и наличием рамочных конструкций в немецком языке.

Таким образом, К. Г. Крушельницкая в своем сопоставительном анализе немецкого и русского языков приходит к выводу о том, что различия между данными языками имеют свою специфику в области морфологии, с одной стороны, и в области синтаксиса, с другой. В морфологии формальные различия могут быть связаны с различиями в выражаемых значениях. Поэтому именно в области морфологии наблюдаются наиболее ярко выраженные особенности немецкого и русского языков. Тогда как в синтаксическом строе различия, в основном, носят формально-структурный характер, а выражаемое содержание и закономерности в области грамматической синонимии совпадают.

При сопоставлении синтаксиса немецкого и русского языков К. Г. Крушельницкая ограничивается вопросами строения простого предложения и, к сожалению, не обращается к проблеме сопоставительного анализа структурно-семантических типов сложного предложения.

К проблеме синтаксиса сложного предложения в сопоставительном аспекте на материале немецкого и русского языков обращаются А. В. Федоров, Н. Н. Кузнецова, Е. Н. Морозова и И. А. Цыганова в совместной работе «Немецко-русские параллели: сопоставительные очерки по вопросам словообразования и синтаксиса немецкого и русского языков», вышедшей в свет в 1961 году.

Авторы справедливо отмечают, что «сложное предложение немецкого и русского языков характеризуется рядом общих черт. Оно обычно состоит из двух или нескольких простых предложений, представляющих в своем сочетании смысловое и структурно-синтаксическое единство. Между частями сложного предложения могут существовать различные смысловые отношения» [Федоров А. В. и др. 1961, с. 223].

Кроме того, важным является тот факт, что авторы указывают на расхождения в формальной классификации сложных предложений в русистике и германистике: в грамматической литературе по русскому языку выделяются три типа сложного предложения (ССП, СПП и БСП), тогда как в грамматиках немецкого языка – два (ССП и СПП, а БСП считается их разновидностью). Однако в своем сопоставительном исследовании синтаксиса немецкого и русского языков А. В. Федоров и др. рассматривают два типа сложного предложения, упоминая бессоюзие как один из вариантов связи между компонентами в СПП и ССП.

При анализе ССП немецкого и русского языков авторы работы приходят к выводу, что «в структуре немецких и русских сложносочиненных предложений обнаруживаются как общие черты, так и некото-

рые различия, обусловленные особенностями грамматического строя двух языков» [Федоров А. В. и др. 1961, с. 224]. Структурные различия между ССП в немецком и русском языках сводятся в основном к некоторым различиям в порядке слов: значительная часть немецких сочинительных союзов вызывает инверсию глагола-сказуемого. В русском языке инверсия предиката грамматически также возможна, но значительно менее употребительна.

Основное различие в семантике ССП в сопоставляемых языках заключается в том, что в немецком языке средствами сочинительной союзной связи однозначно могут быть выражены причинно-следственные отношения, тогда как в русском языке нет специализированного союза для передачи данного значения. Но, несмотря на некоторые структурно-семантические различия, «в соотношении между сложносочиненными предложениями немецкого и русского языков преобладают черты сходства над чертами различия» [Федоров А. В. и др. 1961, с. 240].

При сопоставительном описании другого типа союзных сложных предложений – СПП авторы обращают особое внимание на средства связи между предикативными единицами, порядок слов, порядок следования предложений сложноподчиненного комплекса и виды смысловой связи между компонентами СПП.

Для связи компонентов СПП в обоих языках используются одинаковые средства: союзы, относительные местоимения и относительные наречия [Федоров А. В. и др. 1961, с. 241]. Кроме того, возможно употребление коррелятов (соотносительных слов) в главном предложении, что обеспечивает более тесную связь между предложениями сложноподчиненного комплекса.

При рассмотрении вопроса средств связи между частями в СПП авторы упоминают также и бессоюзный вид связи между компонентами, который они трактуют как грамматический синоним подчиненного предложения [Федоров А. В. и др. 1961, с. 244 – 247]. В самостоятельный тип сложного предложения БСП в данной работе не выделяются.

Что касается порядка слов в компонентах СПП, то авторы указывают на четкую разницу между главным и придаточным предложением в немецком языке, обусловленную наличием соответствующей рамочной конструкции (между союзным средством связи и сказуемым). В русском языке это явление не наблюдается. Таким образом, «порядок слов в немецком придаточном служит важным признаком грамматической подчиненности» [Федоров А. В. и др. 1961, с. 252 – 253]. Только сложные предложения с бессоюзной связью характери-

зуются порядком слов простого повествовательного предложения (за исключением условных БСП, в которых авторы отмечают инверсию глагола-сказуемого). «Разница в порядке слов сложноподчиненного предложения немецкого и русского языков создает значительные различия в их структуре. Части сложноподчиненного предложения в немецком языке грамматически более тесно связаны, чем в русском языке» [Федоров А. В. и др. 1961, с. 254]. Мы согласны с тем утверждением, что расхождения в порядке слов в придаточных предложениях в сопоставляемых языках обуславливают основное структурное различие СПП в русском и немецком языках. Однако мы не можем согласиться с тем, что особый порядок слов в придаточной части немецких СПП обеспечивает более тесную связь между компонентами сложноподчиненного комплекса по сравнению с русскими СПП. В определенном контексте (прежде всего, в диалоговых единствах) придаточная часть с глаголом-сказуемым на последнем месте может функционировать автономно в качестве коммуникативной единицы (например: – Was hat er dir gesagt? – Dass er heute nicht kommt. – Und wieso denn kommt er nicht? – Weil er sich nicht wohl fühlt).

А. В. Федоров, Н. Н. Кузнецова, Е. Н. Морозова и И. А. Цыганова обращаются также к вопросу порядка следования предложений сложноподчиненного комплекса [Федоров А. В. и др. 1961, с. 254 – 258]. В обоих языках, как справедливо отмечают авторы, придаточное предложение может следовать за главным предложением, предшествовать ему или вклиниваться в него. «Возможности расположения различных типов придаточных предложений тесно связаны с их синтаксической ролью в сложноподчиненном предложении. Большинство обстоятельственных предложений в обоих языках могут занимать любое положение по отношению к главному, т.е. они занимают то же место в сложном комплексе, что и соответствующее обстоятельство в простом предложении» [Федоров А. В. и др. 1961, с. 254].

Формально-грамматический состав частей СПП в немецком и русском языках может различаться: если эллипсис сказуемого встречается в обоих языках, то опущение подлежащего во втором компоненте СПП допустимо и распространено только в русском языке.

Авторы указывают также на некоторые расхождения в семантике русских и немецких СПП, принимая за исходное функциональную классификацию СПП, согласно которой придаточные части соотносятся с членами простого предложения. Основное различие заключается в том, что в русском языке придаточное предложение не может функционировать в качестве обстоятельства образа действия.

Таким образом, авторы приходят к выводу, что СПП в русском и немецком языках наряду со сходством обнаруживают и значительные различия, прежде всего, в их структуре и формально-грамматическом составе. К сожалению, БСП упоминаются лишь как конструкции, синонимичные союзным сложным предложениям, и им, соответственно, не уделено достаточно внимания в анализируемой работе по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков.

Обращение к проблемам сопоставительного описания синтаксиса немецкого и русского языков мы встречаем также в работе А. Л. Зеленецкого и П. Ф. Монахова «Сравнительная типология немецкого и русского языков» [А. Л. Зеленецкий, П. Ф. Монахов, 1983].

Рассуждая о принципах сравнительно-типологического исследования синтаксических единиц сопоставляемых языков, авторы указывают на то, что для сравнительно-типологического анализа различных языков важным оказывается, прежде всего, характерологический компонент, связанный со структурой синтаксических конструкций: «характерологический компонент – это совокупность случаев несовпадения в репрезентации универсального компонента (глубинных структур), то есть несовпадения поверхностных структур сравниваемых языков» [А. Л. Зеленецкий, П. Ф. Монахов 1983, 212]. Семантический (глубинный) компонент выражается в форме словосочетаний и предложений (поверхностными структурами), причем в русском и немецком языках формы репрезентации могут не совпадать.

Важным для сопоставительного анализа оказывается выбор единой, универсальной классификации синтаксических единиц, на основе которой выявляются общие и специфические черты синтаксиса сравниваемых языков.

В своей работе А. Л. Зеленецкий и П. Ф. Монахов обращаются к основным характеристикам простого предложения немецкого и русского языков: составу и полноте предложения, порядку слов, распространенности / нераспространенности предложения.

Что касается состава предложений, то в работе отмечается, что «двусоставность является универсальной стороной синтаксиса, главной чертой синтаксического компонента языка-эталона. Однако в каждом конкретном языке эта черта имеет и характерологический компонент, представляющий исключительный интерес для методики преподавания иностранных языков» [А. Л. Зеленецкий, П. Ф. Монахов 1983, 219]. В этом плане различия между языками связаны с разной степенью репрезентации данного признака. Так, в немецком языке, как отмечают авторы, двусоставность реализуется значительно полнее, что во многом обусловлено структурной функцией порядка слов (в том

числе в безличных и неопределенно-личных предложениях, для которых обязательно подлежащее оформление, а также в предложениях с именным сказуемым, отличающихся от русских предложений того же типа наличием глагольной связки). Такие расхождения в оформлении двусоставности в сопоставляемых языках является источником устойчивой интерференции.

Анализируя порядок слов, авторы работы указывают на следующие общие характеристики немецкого и русского языков [А. Л. Зеленецкий, П. Ф. Монахов 1983, 224]: а) преобладающий порядок слов SVO в стилистически нейтральном повествовательном предложении; б) доминирующая препозиция служебных слов; в) доминирующая препозиция прилагательного по отношению к определяемому слову.

Что же касается расхождений между немецким и русским языками в плане порядка слов, то авторы отмечают следующие: во-первых, для немецкого языка характерно фиксированное расположение сказуемого на втором месте в повествовательном предложении, на первом месте в вопросительном предложении без вопросительного слова и на последнем месте в придаточном предложении. Таким образом, в немецком языке порядок слов является средством реализации коммуникативной нагрузки предложения, что не наблюдается в русском языке.

Во-вторых, в немецком языке, в отличие от русского, структурная функция порядка слов имеет наибольшую значимость: «В данном случае речь идет об участии порядка слов в структурной организации предложения (плана содержания и плана выражения), а конкретнее – об участии рамочной конструкции и прежде всего глагольно-сказуемой рамки» [А. Л. Зеленецкий, П. Ф. Монахов 1983, 227–228].

И, наконец, экспрессивная функция порядка слов, связанная с оформлением темы / ремы высказывания и со смысловым выделением того или иного члена предложения путем нарушения стилистически нейтрального порядка слов. При репрезентации данного и нового в предложении в русском языке порядок слов является ведущим средством, и, следовательно, его возможности в коммуникативном членении предложения значительно шире, т.к. он является грамматически нерелевантным, тогда как в немецком языке решающее значение имеют интонация и использование определенного / неопределенного артикля.

При сопоставительном анализе распространенности / нераспространенности предложения, а также способности предложения к расширению своей глубины, авторы приходят к следующему выводу: «...типологическое сравнение возможностей расширения элементар-

ного (простого нераспространенного) предложения в немецком и русском языках свидетельствует о наличии в каждом языке характерологического аспекта (в русском языке это – широкое применение причастных оборотов, обусловленное более развитой системой причастий, деепричастные обороты; в немецком языке – большая продуктивность распространенных определений, фиксированный порядок слов в группах распространения)...» [А. Л. Зеленецкий, П. Ф. Монахов 1983, 234].

Таким образом, в результате сопоставительного анализа синтаксиса немецкого и русского языков, авторы приходят к общему заключению, что «...сравниваемые языки можно противопоставить по характерологическому компоненту как язык закреплёно-связанного строя (немецкий) и язык относительно несвязанного строя (русский)» [А. Л. Зеленецкий, П. Ф. Монахов 1983, 134]. К сожалению, А. Л. Зеленецкий и П. Ф. Монахов не рассматривают синтаксис сложного предложения немецкого и русского языков в сопоставительном плане, ограничиваясь вопросами синтаксиса простого предложения.

К проблеме сравнительного описания синтаксиса немецкого и русского языков обращается также Б. А. Абрамов во второй части своей работы «Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков». При сравнительном анализе синтаксических систем рассматриваемых языков Б. А. Абрамов обращает внимание на то, что синтаксические единицы в немецком и русском языках совпадают, а «различия проявляются в субстанциях синтаксических единиц, т.е. в составе их конститuentов и в способах связи между ними» [Б. А. Абрамов 2004, 259]. Далее автор анализирует виды синтаксической связи и средства их выражения в обоих языках; различия в строении предложений, связанные с разными способами именования одной и той же ситуации, с валентными свойствами главных элементов, с более обязательным двусоставным оформлением предложения в немецком языке; а также порядок слов с его фиксированностью и наличием трех рамочных конструкций в немецком языке. Как мы видим, Б. А. Абрамов ограничивается только сферой простого предложения, оставляя без внимания вопросы синтаксиса сложного предложения в сопоставительном аспекте.

Проблема сопоставительного анализа сложного предложения затрагивается в работе И. М. Гороховой и Н. А. Филипповой «Пособие по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков», однако авторы дают сравнительное описание только некоторых типов сложноподчиненных и осложненных предложений в немецком и русском языках [И. М. Горохова 1985, 107–174]. В работе рассматриваются конкретные языковые единицы (подчинительные союзы) с целью

установления и семантических и функциональных сходств и различий. В качестве материала для сопоставления берутся русские подчинительные союзы *что, чтобы, когда, пока* и союзные слова *что, когда*, для которых определяются разные типы придаточных предложений и их эквиваленты в немецком языке.

Следует отметить тот факт, что в данной работе по сопоставительной грамматике русского и немецкого языков упоминаются и БСП как синонимы СПП с союзами *что / dass, когда / wenn*. Однако более детальный анализ семантики и структуры БСП не приводится.

Итак, проанализировав работы, посвященные сопоставительному исследованию грамматики немецкого и русского языков, мы приходим к выводу, что в области сопоставительного описания синтаксиса основное внимание уделяется простому предложению (а особенно – двусоставности / односоставности предложения и функциям порядка слов). Сложное предложение в сопоставительно-типологическом плане изучено мало, и, прежде всего, это касается структуры и семантики БСП. Таким образом, в настоящее время задача детальной разработки сопоставительного синтаксиса сложного предложения немецкого и русского языков остается наиболее актуальной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.А. Абрамов; под ред. Н.Н. Семенюк, О.А. Радченко, Л.И. Гришасовой. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004.
2. Березин Ф.М. Очерки по истории языкознания в России (конец XIX – начало XX в.). – М.: Наука, 1968.
3. Горохова И.М., Филиппова Н.А. Пособие по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. – М.: Высшая школа, 1985.
4. Зеленецкий А.Л., Монахов П.Ф. Сравнительная типология немецкого и русского языков: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1983.
5. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1961.
6. Федоров А.В., Кузнецова Н.Н., Морозова Е.Н., Цыганова И.А. Немецко-русские языковые параллели. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1961.
7. Хашимов Г.М. Типология сложных предложений разносистемных языков. – Ташкент: «Фан» Ан УЗССР, 1991.
8. Ярцева В.Н. Сопоставительно-типологическое исследование области синтаксиса. – В кн.: Philologica. Исследования по языку и литературе. – Л.: Издательство «Наука», Ленинградское отделение, 1973.

© Зенченко М. А., 2006

КАРТИНА ВИДЕНИЯ СИМВОЛА «ТЕНЬ» В НОВЕЛЛЕ А. ШАМИССО «УДИВИТЕЛЬНАЯ ИСТОРИЯ ПЕТЕРА ШЛЕМИЛЯ»

Ю. Б. КОРНЕЕВА

Проанализировав новеллу А. Шамиссо «Удивительная история Петера Шлемиля», мы пришли к выводу о том, что мотив тени в данном художественном тексте выступает в качестве особого вида символов, названного нами *экзистенциальными*. Данным термином мы называем символы, затрагивающие основы существования человека, связанного с ними, и играющие роковую роль в судьбе этого человека. Проведенный анализ также показал, что тень как экзистенциальный символ обуславливает формирование в вышеназванном тексте особой *картины видения*, под которой мы понимаем некий образ окружающего мира, отраженный в тексте и зависящий от точки зрения наблюдателя. Картина видения, создаваемая символом «тень» в новелле А. Шамиссо, состоит из трех компонентов: пространственного, временного и духовного.

При этом следует отметить, что пространственный компонент по сравнению с временным и духовным отличается наименьшей лексической выраженностью.

Подвергая пространственный компонент картины видения более глубокому анализу, отметим, что он складывается из трех моментов: описания места действия, а также акустических и температурных характеристик. Одной из особенностей новеллы является ее абстрактный характер, и в силу этого не всегда возможно точное определение места действия. Например, если в начале произведения мы можем отследить передвижения главного героя, так как имеются точные указания на его местонахождение, например, дом сэра Джона, гостиница и т. д., то в дальнейшем перемещения героя в пространстве не называются определенно: «*Wir machten uns auf die Reise*» («*Мы отправились в путешествие*»), «*unbekümmert, welchen Weg mein Pferd mich führen werde*» («*не заботясь о том, каким путем двинется мой конь*»). Неопределенность цели главного героя может быть объяснена его состоянием душевного смятения, которое возникает в момент раскрытия окружающими его тайны: «*Ich hatte weiter auf Erden kein Ziel, keinen Wunsch, keine Hoffnung*» («*У меня больше не было ни цели, ни желания, ни надежды*»).

Акустическая составляющая пространственного компонента картины видения носит полярный характер, который проявляется в

том, что некоторые лексемы с семантикой звука имеют положительный, а некоторые – отрицательный характер. Например, звучание голоса Мины описывается как *«zauberischer Silberklang»* («волшебное серебристое звучание»). Лексемами с отрицательной семантикой, передающими неприятные для восприятия звуки, являются следующие: *«mit großem Geschrei»* («с громким криком»), *«Fußstampfen und Fluche»* («тяжелые шаги и ругательства»), *«der dumpfe Schall»* («глухой звук»), *«das Gebrause»* («шум, грохот»), при этом следует отметить, что количество последних преобладает.

Кроме того, в новелле встречаются четыре словосочетания, имеющие семантику температуры, и все они имеют отрицательную семантику: *«die Kälte war unerträglich»* («холод был невыносимым»), *«der erstarrende Frost»* («мороз, пробирающий до костей»), *«die große Kälte ergriff mich»* («сильный холод охватил меня»), *«ein brennendes Fieber»* («очень высокая температура»).

Преобладание лексем негативной семантики, характеризующих акустическую и температурную составляющие пространственной картины видения, объясняется спецификой общей атмосферы произведения, создаваемой с участием символа «тьень» и направленной на подавление, угнетение главного героя.

Временной компонент картины видения создается лексемами с разнообразной семантикой, например, семантикой результативности: *«endlich»* («наконец»), повторяемости: *«abends»* («но вечерам»), неопределенности: *«spät»* («поздно»), *«die Nächte waren zu der Zeit mondhell»* («в это время ночи были лунные»), *«eine Weile»* («некоторое время»), последовательности событий: *«erst»* («сначала»), *«dann»* («затем»), *«gleich wieder darauf»* («сразу после этого»), течения времени: *«es verging einige Zeit»* («прошло некоторое время»), *«so verlebte ich drei Tage»* («так я прожил три дня»), одновременности: *«zugleich»* («одновременно»), *«solange»* («пока»), продолжительности: *«unaufhörlich»* («непрерывно»).

Отличительной особенностью новеллы являются временные маркеры, указывающие на мгновенность совершения действия. Чаще всего они встречаются при описании наиболее важных событий в жизни главного героя. Все эти события тесно связаны с ключевой ситуацией в жизни главного героя – утратой им собственной тени: *«ich hielt ihm schnell die Hand hin: »Topp, der Handel gilt, für den Beutel haben sie meinen Schatten»* («Я быстро протянул ему руку: «Идем! Сделка состоялась. Давайте кошель и получайте тень»»). Быстрота принятого решения подчеркивается наречием *«schnell»*. Следующим поворотным моментом в жизни героя становится та ситуация, в которой раскрыва-

ется его тайна – отсутствие тени. При этом семантика мгновенности присутствует как в описании самой ситуации, так и в описании реакции и действий героя: *«da trat unversehens hinter uns der Mond aus den Wolken hervor, und sie sah nur ihren Schatten vor sich hinfallen»* («неожиданно позади нас из-за облаков выплыла луна, и Фанни увидела на земле только свою тень»), *«ich schoß wie ein Pfeil durch die entsetzten Gäste, erreichte die Tür, warf mich in den ersten Wagen, den ich da haltend fand, und fuhr nach der Stadt zurück»* («я ... стелой промчался мимо пораженных гостей, добежал до калитки, вскочил в первый попавшийся экипаж и покати в город»), *«es wurden auf der Stelle Postpferde geholt»* («тут же были заказаны почтовые лошади»). Мгновенность при этом выражается не только лексически (*«unversehens»*, *«schoß wie ein Pfeil»*, *«auf der Stelle»*), но и синтаксически, при помощи перечисления.

В некоторых случаях, например, при описании попытки героя украсть тень, мгновенность передается и лексически (наречием *«plötzlich»* («внезапно»)), и синтаксически, с использованием противопоставления и перечисления: *«Er zu Fuß, ich zu Pferd, ein Schwindel ergriff mich, die Versuchung war zu groß, ich wandte plötzlich die Zügel, drückte beide Sporen an ... »* («он шел пешком, я ехал на лошади! У меня закружилась голова, искушение было слишком велико. Я дернул за повод, прищипорил коня и пустил его галопом по проселочной дороге»).

Семантика мгновенности характеризует и те ситуации, в которых происходит взаимодействие человека в сером с Петером Шлемилем, прежде всего тогда, когда он сподвигает героя отдать душу в обмен на тень: *«er nahm sogleich das Wort»* («он сейчас же заговорил»), *«er ritzte mir mit einer raschen Bewegung eine leichte Wunde in die Haut, es floß Blut ... »* («он быстро оцарапал мне ладонь, выступила кровь»).

Тот момент, когда герой освобождается от власти человека в сером, также включает семантику мгновенности: *«ich entsetzte mich, und schnell den klingenden Säckel in den Abgrund werfend, sprach ich zu ihm die letzten Worte»* («я ужаснулся и, быстро швырнув звенящий кошелек в пропасть, обратился к моему спутнику с последним словом»).

Приведенные примеры показывают, что временной компонент картины видения в новелле А. Шамиссо отличается наличием показателей времени с различными значениями, но наиболее часто они обнаруживают значение мгновенности. Поскольку такие показатели вре-

мени характеризуют протекание важнейших ситуаций в жизни главного героя, являющихся следствием утраты им собственной тени, можно сделать вывод о том, что символ тени связан с понятием экзистенциального мига, т. е. момента, определяющего существование человека.

Духовный компонент картины видения, как и пространственный, отличается преобладанием лексем отрицательной семантики. Это проявляется при анализе чувств и эмоций, испытываемых Петером Шлемилем. Наиболее часто герой испытывает чувство страха, причинами которого в большинстве случаев являются появление человека в сером, утрата тени и возможность раскрытия окружающими его тайны – отсутствия тени. Наличие чувства страха чаще всего выражено описанием физического и психического состояния главного героя с его собственной точки зрения: *«ich fürchtete mich»* («я боялся»), *«wie erschrak ich»* («как я испугался»), *«voller Furcht»* («полный страха»), *«wie groß meine Angst auch war»* («каким бы сильным ни был мой страх»), *«ich war wie ein Vogel, den eine Schlange gebannt hat»* («я чувствовал себя как птица, загипнотизированная змеей»), *«stand ... wie angewurzelt»* («стоял как вкопанный»), *«es lief mir eiskalt über den Rücken»* («меня мороз по коже продрал»), *«Angstschweiß troff von meiner Stirn, ein dumpfes Stöhnen entrang sich meiner Brust»* («от страха у меня пот выступил на лбу, и глухой стон вырвался из моей груди»).

Неоднократно в тексте новеллы мы обнаруживаем указание на крайнюю степень страха – ужас, испытываемый главным героем: *«mir war schon lang' unheimlich, ja greulich zumute»* («мне уже давно было жутко, ужасно тревожно на душе»), *«so schauerlich, daß ich es nicht länger ertragen konnte»* («так ужасно, что я не мог более этого выносить»), *«mich schauderte»* («меня охватил ужас»), *«ich entsetzte mich»* («я ужаснулся»).

Кроме страха и ужаса герой часто испытывает состояние внутреннего опустошения (*«es war wüst in mir»* – «в душе у меня царила полная пустота») и полного одиночества: *«mir war's, als schloße sich hinter mir die Welt zu»* («у меня было такое чувство, как будто бы весь мир отгородился от меня стеной»), *«einsam war ich wie vorher mit meinem Unglück»* («я был, как и прежде, одинок со своими бедами»).

На протяжении практически всей новеллы герой находится в подавленном состоянии и чувствует себя несчастным. Об этом свидетельствуют лексемы, описывающие его внутреннее состояние и внешние проявления этого состояния: *«Gram zehrte an meinem Herzen»* («горе изнуряло мое сердце»), *«mir ward's finster und finsterer um die Seele»* («на душе у меня становилось все более мрачно»), *«da brach mir das Herz und ich fing ich bitterlich zu weinen an»* («сердце мое было разбито,

и я горько заплакал»), «*ich war wie zerschlagen*» («я чувствовал себя разбитым»).

Главной причиной угнетенного и подавленного состояния героя, сопровождающегося постоянным ощущением несчастья и тяжести в душе, является внутренний разлад, раздор героя с самим собой – «*innerlicher Zwiespalt*» – спровоцированный ситуацией выбора сначала между тенью и богатством, а затем – между тенью и душой. Используя термины экзистенциальной философии, мы полагаем, что ситуация выбора в данном случае является той пограничной ситуацией, которая играет решающую роль в жизни персонажа и отделяет неподлинное, несобственное существование от подлинного, собственного, в котором выражается уникальность его души».

Чувства, испытываемые героем в пограничной ситуации выбора – страх, ужас, одиночество – можно назвать подлинно экзистенциальными, поскольку они нарушают однообразное, спокойное и безмятежное течение жизни главного героя и заставляют его задуматься о смысле собственного существования. Возникновение пограничной ситуации вызвано утратой главным героем собственной тени, поэтому мы можем утверждать, что символ «тьень» в данном произведении обнаруживает экзистенциальный характер.

Таким образом, мы установили, что символ «тьень» в новелле А. Шамиссо «Удивительная история Петера Шлемиля» образует специфическую картину видения, состоящую из трех компонентов – пространственного, временного и духовного, и эта картина видения носит негативный, угнетающий характер.

© Корнеева Ю. Б., 2006

Т. В. ЛУПPOBA

Как известно, восприятие окружающего мира происходит при помощи внешних органов чувств, определяемых в научной литературе как перцептивные модусы, или модусы перцепции [2: 79]. Каждый модус подразделяется на субмодусы, например, в перцептивном модусе «зрение» выделяют восприятие света, цвета, формы, размера и т. д.

Цвет – самое ясное визуальное качество, воспринимаемое человеком и имеющее для него первостепенное значение. Вероятно, поэтому цвет привлекает столь пристальное внимание исследователей во всех областях науки [Ср. 3, 4]. Данный модус является одним из «эталонных» модусов [2: 81], так как трудно определить цвет, не используя образцов, поскольку восприятие цвета есть индивидуальный опыт человека.

Символика цвета очень распространена в богослужении, геральдике, изобразительном искусстве и литературе. В данной статье мы обратимся к функциям цветообозначений в романах Франца Кафки «Amerika» [A], «Der Prozeß» [P], и «Das Schloß» [S].

Следует отметить, что цветовая палитра романов Ф. Кафки очень скудна. Если Ф. Кафка и использует тот или иной цвет, то совсем не для того, чтобы оживить действие или представить его в более красочном виде. Каждый цвет имеет у этого автора определенное значение.

Так, например, **красный цвет** в романах Ф. Кафки символизирует мир чувств и эмоций: красного цвета щеки маленького мальчика и губы девочки в доме художника Титорелли, надпись на двери этого художника; борода похотливого студента и волосы фрау Грубах имеют рыжеватый оттенок:

In der Tür des Sitzungszimmers stand ein junger Mann ... er suchte sich durch einen kurzen schüttern rötlichen Vollbart Würde zu geben [P: 66].

Красный цвет Ф. Кафка использует и для изображения женщин (Клары, Брунелды) в романе «Amerika»:

Auf dem Kanapee lag die Frau ... ihr rotes Kleid hatte sich unten ein wenig verzogen und hing in einem großen Zipfel bis auf den Boden, man sah ihre Beine fast bis zu den Knien, sie trug dicke weiße Wollstrümpfe ... [A: 185].

Sie hat ein ganz weißes Kleid mit einem roten Sonnenschirm gehabt [A: 192].

Как видно из приведенных цитат, красный цвет – цвет пульсирующей крови и огня [1: 550] соседствует с белым – цветом женского начала в восточной мифологии [1: 553], цветом вечности и экстаза в древнеримской [1: 557].

Черный цвет преобладает в романах Ф. Кафки. Практически каждое описание, характеризующее какого-либо представителя исполнительной власти, содержит данный цвет. Уже на первой странице романа «Der Prozeß» чиновники одеты в черные добротные костюмы:

Er war schlank und doch fest gebaut, er trug ein anliegendes schwarzes Kleid ... [P: 5].

В романе «Amerika» портовые чиновники также одеты в черные мундиры:

An einem runden Tisch ... saßen Beamte der Hafenbehörde in schwarzen amerikanischen Uniformen [A: 16].

Среди трех основных стадий «Великого Превращения» в алхимии черный цвет соответствует стадии «брожения, гниения, затемнения и раскаяния» [1: 554], что в романах Ф. Кафки присуще системе правосудия и государственного устройства.

Коричневый цвет, ассоциирующийся в греческой мифологии с землей [1: 551], присутствует в одежде жителей Деревни романа «Das Schloß»:

Gleich öffnete sich die Tür – die erste sich öffnende Tür während des ganzen Dorfweges – und ein alter Bauer, in brauner Pelzjoppe ... freundlich und schwach stand dort [S: 16].

Желтый цвет в романах Ф. Кафки выражает нечистоплотность судебной системы:

Zufrieden damit, nur seine ruhigen Worte in der fremden Versammlung zu hören, wagte es K. sogar ... das Heft mit den Fingerspitzen ... an einem mittleren Blatte hochzuheben, so daß beiderseits die engbeschriebenen, fleckigen, gelbrandigen Blätter hinunterhingen [P: 40].

В дыру из-под дома художника Титорелли – представителя мира суда – вытекает «омерзительная, желтая жидкость»:

... als sich K. näherte, schoß eine widerliche, gelbe, rauchende Flüssigkeit heraus, vor der sich einige Ratten in den nahen Kanal flüchteten [P: 124].

«Желтоватым дымком» окутаны и разноцветные фонари демонстрантов, шествующих под балконом Брунелды в романе «Amerika»:

Einzelne schwenkten auf hohen Stangen Lampions, die von einem gelblichen Rauch umhüllt waren [A: 203].

Поскольку данное шествие организовано в поддержку нового судьи, можно предположить, что автор и в данном случае указывает нам на несовершенство судебной системы и бюрократии вообще. На лексическом уровне это подтверждается глаголом «umhüllen», который имеет сему «отсутствие четкости».

Цвет золота, обозначающий у алхимиков славу [1: 554], вводит читателя в область власти и указывает на нечто недостижимое. Достаточно вспомнить золотой трон, на котором восседает старый судья:

Es stellte einen Mann im Richteraltar dar; er saß auf einem hohen Thronessel, dessen Vergoldung vielfach aus dem Bilde hervorstach [P: 95].

или золотую пуговицу на одежде судебного исполнителя и золотые цепочки на форме швейцара:

K. erkannte jetzt schon alle Gerichtsdienner an einem Goldknopf, den diese an ihrem Zivilanzug unter den gewöhnlichen Knöpfen hatten ... [P: 56].

... der Hauptportier ... war ein großer Mann, den seine üppige, reichgeschmückte Uniform – noch auf den Achseln und die Arme hinunter schlängelten sich goldene Ketten und Bänder – noch breitschultriger machte, als er von der Natur war [A: 141].

В романе «Америка» недостижимым предстает перед Карлом Росманом огромный театр Оклахомы:

Vor dem Eingang zum Rennplatz war ein langes, niedriges Podium aufgebaut, auf dem Hunderte von Frauen, als Engel gekleidet, in weißen Tüchern mit großen Flügeln am Rücken, auf langen, goldglänzenden Trompeten bliesen [A: 224].

Примерно в таком же русле Ф. Кафка использует и **цвет серебра**, который лишь однажды появляется в романе «Der Prozeß»: в храме, во время разговора со священником:

Einmal blinkte gerade vor ihm das silberne Standbild eines Heiligen nur mit dem Schein des Silbers und spielte gleich wieder ins Dunkel über [P: 195].

Важным цветом в романах Ф. Кафки является также **зеленый цвет** – цвет земного, осязаемого, доступного непосредственному восприятию растительного мира [1: 550], цвет органической природы, гармоничного единения формы и содержания. Этот цвет встречается при описании ландшафтов, окружающих главного героя, только в ро-

мане «Amerika», так как внешний мир определяется резко расходящимися противоположностями и потому не гармоничен:

Ringsherum sah man ungeteilte Felder, die sich in ihrem ersten Grün über sanfte Hügel legten ... [A: 97].

Но человек не может жить без надежды, даже если невозможно совмещение его бытия и внутреннего мира. Эту надежду символизирует зеленый свет вечной лампы в соборе (в христианском искусстве зеленый цвет доминирует, так как является мостом между жизнью и смертью [1: 553]):

K., der schon lange keine Bilder gesehen hatte, betrachtete den Ritter längere Zeit, obwohl er immerfort mit den Augen zwinkern mußte, da er das grüne Licht der Lampe nicht vertrug [P: 181].

В романах «Amerika» и «Das Schloß» аналогичную функцию выполняет голубой цвет, который присутствует лишь при описании неба:

Der Bau war noch nicht hoch, kaum bis zum Erdgeschoß, gediehen, wenn auch schon die hohen Gerüststangen für den weiteren Bau ... zum blauen Himmel ragten [A: 129].

Следует отметить, что в описание неба все время врезаются башни, шпили индустриального общества, губящего не только природу вокруг себя, но и уничтожающего человека как личность:

... der Turm eines Wohnhauses ... war ein einförmiger Rundbau ... mit kleinen Fenstern ... und einem söllicherartigen Abschluß, dessen Mauerzinnen ... sich in den blauen Himmel zackten [S: 13].

В заключение необходимо также отметить, что в своих романах Ф. Кафка использует чистые, однотонные цвета, соответствующие чистоте символического значения, вкладываемого автором в изображаемые объекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Керлот Х.Э. Словарь символов. М.: REFL – book, 1994.
2. Рузин И. Г. Модус перцепции // Вопросы языкознания. 1994. № 6. С. 79 – 100.
3. Урысон Е. В. Языковая картина мира // Вопросы языкознания. 1998. № 2. С. 3 – 21.
4. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа. М.: Просвещение, 1984.

ИСТОЧНИКИ

1. Kafka F. Amerika. Frankfurt am Main: Taschenbuch Verlag, 1996.
2. Kafka F. Der Prozeß. Frankfurt am Main: Taschenbuch Verlag, 1993.
3. Kafka F. Das Schloß. Nördlinger: Suhrkamp, 1996.

© Луппова Т. В., 2006

Е. В. ЛЮБАВИНА

В настоящей статье предпринята попытка кратко представить один аспект творчества Урса Видмера, остановиться на одном из характерных свойств его прозы, а именно, на той необычайно высокой степени межтекстовых связей, интертекстуальности, которою обнаруживают произведения этого известного и за пределами своей страны представителя немецкоязычной литературы Швейцарии. Именно глубина межтекстовых связей и их разнообразное проявление и стилистическая реализация создают в сочетании с богатейшей творческой фантазией писателя и его мастерством организации, построения художественного мира произведений ту привлекательность для читателя, которая не ослабевает на протяжении многих десятилетий⁵.

Сам автор утверждает, что в отношении каждого, написанного им предложения, он может сказать, что послужило толчком к его появлению, и полагает, что литературой становится лишь пережитое, и только пережитое. Мы позволим себе усомниться в этом, ибо те фантастические миры, те пограничные с реальностью ситуации, которые обживают и проживают герои Видмера, вряд ли являются отражением или реакцией на прожитое, если не считать, разумеется, пережитого в сознании, вызванного столкновением со словом уже написанным, с текстовой материей, существовавшей ранее. Подтверждением тому служат слова известного литературоведа Петера фон Матта о Видмере: «Gewohnt, vom Bild auf die Sache zu schließen, von der Metapher auf die Bedeutung, stoßen wir bei Widmer hinter jedem Bild auf ein früheres, das wiederum auf ein noch früheres verweist.»⁶

В произведениях Видмера воедино сливаются реальное, которое мыслится как норма, и приближаемое вымыслом, мечтой желаемое, – два мира, которые Видмер обозначил как „Das Normale und die Sehnsucht.“ Здесь переплетаются почти документальная фактологическая точность и пародийная развлекательность, а проникновение через поверхностный слой смысла в глубинный, в тот, что между строк, либо доставляет радость, либо не представляется возможным. Вероятно поэтому критики, усматривая вкусы читателя, окрестили Видмера «писатель Либо-Либо», ибо всегда найдутся читатели, для которых искусное маневрирование автора между названными измерениями

⁵ В данной статье мы останавливаемся на произведениях 20 века.

⁶ Matt, Reter von: Die tintenblauen Eidgenossen. Über die literarische und politische Schweiz. Carl Hanser Verlag, München, Wien. 2001. – с. 228

представляет определенную сложность и не доставляет эстетического удовольствия, тогда как большую часть читающих именно эти качества прозы Видмера ошеломляют и приглашают к повторному, многократному прочтению текста.

Если учесть, что референтное поле произведений У. Видмера необозримо, а интертекстуальные отсылы осуществляются во всевозможных формах и вариантах (цитата, аллюзия, палимпсест; маркированно-немаркированно и т. д.), что моментная необузданная фантазия автора непредсказуема, причем именно эта непредсказуемость диктует развитие действия, то станут понятны слова литературного критика Пии Райнахер, высказанные ей в 2003 году, то есть уже с позиции человека 21 века: «Schwindelt er oder erzählt er die lautere Wahrheit, so rein, dass sie langsam vor den Augen des Lesers verschwindet? Wer die Geschichten des Schweizer Autors Urs Widmer kennt, weiß, dass er ein unverschämter Trickspieler ist, der nichts lieber tut, als seine Leser listenreich auf falsche Fahrten zu locken».⁷

Назовем лишь некоторые составляющие всеобъемлющего референтного массива, к которому обращается У. Видмер: мифология (мифы античные, библейские, тривиальные), история и актуальная политика, литература и музыка, собственная биография. Вхождение в каждую из этих областей предполагает выбор определенной тематики, использование определенных мотивов и жанра произведения.

Неизменным, воспринимаемым как принцип организации художественного мира Видмера, представляется уже упомянутая выше дихотомия «нормальное» (традиционное) и желаемое, мечта. Эти категории видятся в прозе Видмера доминантными – его художественный мир словно раскалывается на две взаимосвязанные части, на «здесь и сейчас» и «когда-то, где-то» – мир другой, зачастую очень далекий во времени и пространстве от событий актуального повествования. Как полагает сам автор, все его миры фикциональны, однако связаны тысячами нитей с действительностью. Фрагменты этого художественного вымысла складываются в новую реальность, которая, как считает автор, часто выглядит правдивее, чем та реальность, которую мы привыкли называть настоящей.⁸

Вернемся к вопросу о средствах вхождения в один из «других» миров Видмера, который мы предлагаем назвать вторичным ху-

⁷ Reinacher, Pia: Je Suisse. Zur aktuellen Lage der Schweizer Literatur Nagel&Kimche im Carl Hanser Verlag, München / Wien, 2003. – с. 80.

⁸ См.: Widmer, Urs: Die sechste Puppe im Bauch der fünften Puppe im Bauch der vierten. Diogenes Taschenbuch, Zürich, 1995. – с. 133.

дожественным пространством произведения⁹, где пространство понимается более широко, скорее как художественный мир. Известно, что одним из основных мотивов в творчестве Видмера является мотив «путешествия», «странствия» – путешествия в пространстве и времени, коим отмечено той или иной степени большинство произведений автора с самых первых шагов его творчества (романы «Die gelben Männer», «Die Forschungsreise», «Schweizer Geschichten», «Der blaue Siphon», «im Kongo», «Liebesnacht» и др.).

И это один из путей «выведения» героя из того актуального художественного времени и пространства, которые ему предназначены автором на страницах произведения, это погружение его и, вместе с тем, читателя в другой, альтернативный художественный мир. Во многих случаях интертекстуальная субстанция как раз и становится этим миром.

Таково, например, трёхкратное проживание героем кинофильмов в романе «Голубой сифон», зрителем которых он становится благодаря своему путешествию во времени. Его раздвоенное восприятие (с позиции ребенка и взрослого) синхронизирует события разных эпох: трагедию Ковентри и здесь же гибель Помпеи, войну во Вьетнаме и битву при Березино... Возвращение в «свой» мир отмечено лишь мыслями героя о его будничной жизни: «... und der Alltag bestand darin, dass ich meine Tochter nach den Hausaufgaben fragte und nicht vergaß, das Mineralwasser zu holen».¹⁰

В очередной раз фильм включается в черно-белом варианте, и герой не может понять, о чем он, где происходит событие, хотя описание одежды героев фильма дает основание говорить об Индии: «... die Männer trugen Turbane und hatten nackte Oberkörper, und die Frauen waren in Saris gehüllt».¹¹ Рассказчик предполагает, что это может быть Пакистан, Бангладеш, Индия, о неопределенности в локализации действия сигнализируют «разбросанные» по тексту слова «fällt mir schwer zu sagen», многократно повторяемые «oder», «vielleicht» и «wohl». Сюжет фильмов исчерпывает себя, действие завершается, и читатель, так же как и рассказчик (герой актуального текста), возвращается в «настоящее», что маркируется различными репликами: «... und ein trübes Licht erfüllte das Kino», «Er (der Film) war nicht für Dreijährige»; «Ich taumelte aus dem Kino ins Freie». Всякий раз фильмы прочитываются как отдельно, автономно выстроенная история, как текст в тек-

⁹ См.: Любавина Е. В. Вторичное художественное пространство // Актуальные проблемы лингвистики. Мат. конф. 2002. Екатеринбург, с. 72.

¹⁰ Widmer, Urs Der Blaue Siphon. Diogenes Verlag AG, Zürich, 1992. – С. 6.

¹¹ Там же. С. 8.

сте, – со своим сюжетом, своими действующими лицами, своими пространственно-временными координатами, что дает нам основание говорить о создании вторичного художественного пространства текста, в данном случае интермедийного свойства. Развернутое вторичное художественное пространство открывается читателю в романе «Die Forschungsreise». Собственно, здесь налицо два произведения, общим для которых является мотив путешествия, высвеченный более ярко и законченно не в актуальном тексте, а в паратексте (по классификации Ж. Женетта), в постраничных примечаниях.

Именно здесь разворачивается собственно действие, тогда как основной текст представляет собой сгусток саморефлексий героя («Zitternd reiße ich den Papierstreifen»; «Wie hasenfüßig ich bin! Wie schnell ich aus der Fassung gerate!»; «Ich präge mir die Silhouette des höchsten Berges des Gebirgs am fernen Horizont ein»; «Mein Herz schlägt» и т. д.), что подчеркивается моноперспективным «Ich».

И наряду с этим другим миром, этим текстом в тексте, роман изобилует интертекстуальными вкраплениями иного рода, которые не являются текстообразующими, не создают вторичное художественное пространство и представляют собой «осколки» тривиальных миров о выдающихся путешественниках Д. Ливингстоне и Г. М. Стенли в пересказе главного героя («Doktor Livingstone ließ sich jahrelang vom jungen Stanly suchen»; «Dem erschöpften Stanly, der seine Bibel in der Hand hatte, bot er ein afrikanisches Bier und einen Negerkorn an», «Eigentlich stelle ich ihn mir immer mit einem Zylinder, einem Vatermörder, einem Gehrock vor...»)¹².

Итак, мы вновь обнаруживаем гетерогенный художественный мир Видмера, который отмечен интертекстуальными включениями различного рода.

Подобное происходит в произведениях У. Видмера, когда референтной материей выступает миф. Мифологическое начало присутствует повсеместно, нередко конституируя актуальный текст («Im Anfang war das Wort», «Paradies», «Orpheus zweiter Abstieg», «Vor uns die Sintflut», «Beim Barte des Propheten»), будь то в форме палимпсеста, структурной интертекстуальности, либо в форме бесчисленных аллюзий, либо прямой цитации. Это относится ко всем многочисленным этическим жанрам, в которых пишет автор: роману, эссе, короткой прозе, сказке, колумнам. Сам автор говорит однажды гипотетически о том, что, убери он из произведения в тысячу страниц мифы, осталась

¹² Widmer. Urs: Die Forschungsreise. Ein Abenteuerroman. Diogenes Taschenbuch, Zürich, 1976

бы брошюра, содержащая случайные неожиданные всплески его фантазии.¹³

Вероятно, это преувеличение или скорее преуменьшение значимости собственного творчества, но факт остается фактом: мифологический дискурс для творчества Видмера основополагающий. «Kassandra», «Orpheus», «Die Schöpfung der Welt», «Noah», «Arche», «Furien des Verschwindens», «Unterwelt», «Sintflut», «Prophet», «über den Fluß gehen» – это лавинообразное схождение мифических понятий и оседание их в видмеровских текстах говорит само за себя. Но автор – наш современник, и все эти понятия вплетаются в ткань текста с новым нетрадиционным смыслом. В своей ироничной, исполненной юмора манере Видмер не только переводит известные всем тексты на современный язык, он снабжает их новым коннотативным полем: Орфей, например, перемещается в последнее десятилетие 20-го столетия, наделяется чертами бездомного нищего странника, который делится с рассказчиком-писателем своим горем. Да и в сад рассказчика он попадает необычным образом: «Diesmal hatte die Unterwelt ihn just in meinen Garten ausgespuckt. In unsere Zeit»¹⁴. Сад, как по волшебству, начинает превращаться в земной рай, но Орфей, обретая голос, поет в последний раз и умирает. Последняя фраза лаконична и претендует на достоверность: «So war Orpheus gestorben, von keinem bemerkt».¹⁵

Перевод мифов на язык современности, их переосмысление влечет за собой адекватное осовременивание окружающей героя среды – Орфей видит в новом для него мире: «brennende Seen», «die Schädelberge», «die Haufen von Brillen aus Goldzähnen», «Stacheldraht», «Polizeikordon» – реалии, вобравшие в себя трагедию 20 века. И как бы напоминая о первотексте, Видмер вкладывает в уста Орфея слова: «Diesmal würde er sich nicht umdrehen, nein, so blöd war er nicht nochmals»¹⁶. Вторичное употребление «diesmal» – это отсыл к древнегреческому мифу об Орфее и Эвридике.

Возвращаясь к вопросу о новом коннотативном поле, приведем еще один пример – на сей раз объектом переосмысления является понятие «Paradies» в одноименной короткой истории Видмера. В обиходной речи мы редко вспоминаем исконное, библейское значение слова, его происхождение. Видмер напоминает нам об этом словно

¹³ См. — Widmer, Urs Versuch über meine Doppelgänger «Widmer. Urs Das Verschwinden der Chinesen im neuen Jahr Diogenes Verlag AG, Zürich, 1987. – с. 166.

¹⁴ Widmer, Urs: Orpheus, zweiter Abstieg // Widmer. Urs: Vor uns die Sintflut Diogenes Verlag AG, Zürich, 1998. – с. 45.

¹⁵ Там же, с. 47.

¹⁶ там же, с. 44.

между прочим: «Unendliche Luft vor uns und oft vermögen wir bis ins wirkliche Paradies zu schauen»¹⁷. Рассказчик описывает прелести своего сада, и это описание вряд ли идентично описанию «райского сада» в библии, в мифологии. Здесь в некотором отдалении оживленное движение транспорта, напоминающее шум отсутствующего моря, здесь узкие тропинки и негде разместить гостей. И, тем не менее, это рай, такой же, как и рядом за изгородью, где расположился садовый кооператив («Ihre Gäste nennen sie auch ein Paradies»¹⁸), рай нового времени.

В обоих приведенных примерах миф обретает новую жизнь с новыми атрибутами, ценностями. Но автор неоднократно своими репликами отсылает читателя к претексту, к первотексту.

Наряду с античными и библейскими мифами У. Видмер широко использует так называемый «тривиальный миф», и мы в первую очередь придерживаемся того определения, которое дает этому явлению сам автор: «Triviale Mythen sind starre, auf wenigstens reduzierte Abziehbilder von dem, was wir Wirklichkeit nennen».¹⁹ Их можно было бы определить и как устоявшееся в нашем сознании, доходящее порой до примитива клише. Для У. Видмера это то средство осмеяния, тот инструмент разрушения уничтожения человеческих предрассудков, – окаменелых косных и кажущихся незыблемыми. Правда, это оружие действенно лишь в том случае, когда тривиальные мифы осознаются как таковые. Ироничные пародийные, гротескные произведения Видмера буквально наполнены тривиальными мифами, что могло бы стать темой отдельного разговора.

Один из сборников знаменитых колумн Видмера носит заголовок: «Auf, auf, ihr Hirten! Die Kuh haut ab!». И это отсыл сразу к двум тривиальным мифам: в заглавии явный намек на расхожее, хотя и устаревшее клише «швейцарцы – народ пастухов», которое закрепилось не в последнюю очередь благодаря появлению в 1974 году книги Х. Вайгеля «Познакомимся с этим народом пастухов» («Lerne dieses Volk der Hirten kennen»), книги, которая до сих пор вызывает большой интерес читателей. В отношении второй половины заглавия уместно сослаться на слова П. Бикселя из эссе «Это была Швейцария» («Das war die Schweiz»): «Und eine Kuh war eine Kuh, wenn sie eine Schweizer Kuh war.... Die Deutschen hatten keine Schweizer Kuh.... Ein Schweizer

¹⁷ Widmer, Urs: Paradies // Widmer, Urs: Vor uns d. e. Sintflut. Diogenes Verlag AU Zürich, 1998.

¹⁸ Там же, с. 35

¹⁹ Widmer, Urs: Über triviale Mythen. Diogenes Verlag AG, Zürich, 1972 – с. 22

mit einer österreichischen Kuh war kein Schweizer».²⁰ Та же ироничная нота звучит и у Видмера.

Одним из ярких примеров использования тривиального мифа является описание в романе У. Видмера «Im Kongo» ритуального праздника, где в гротескной форме развенчиваются клишированные представления европейцев об Африке. Реальность и миф сплетаются воедино, как и все в этом произведении – шпионская история времен Второй мировой войны, которую Куно, главный герой, узнает в пансионе от престарелого отца и его друга, миф о нейтральности Швейцарии во Второй мировой войне, африканские легенды, семейные коллизии. Красочно описана встреча предводителей племен, их внешность («in Löwenfelle gekleidet, in Elefantenhaut, blutverschmiert.... Die Häuptlinge haben Köpfe wie Gebirge und jeder Schädel, ... jeder dieser Schädel ist ein Musikinstrument, das Klänge erzeugt, wie sie niemand hören kann, überleben kann»²¹). Автор подчеркивает и значимость организованного ритуального действия, магическая же сила вождей столь велика, что отступают леса и перемещаются страны. Может быть, это снова намек Видмера на времена и страны другие? Фактура произведений писателя насыщена тривиальными мифами, и мнение П. фон Матта о мифических моделях Видмера наиболее точно передает это свойство его прозы: «Seine mythischen Modelle sind nicht Prometheus oder brennender Herakles, sondern Laurel und Hardy oder der rennende Buster Keaton.... Wenn es bei Widmer um die letzten Dinge geht, inszeniert einen Slapstick»²².

В настоящей статье приведены лишь некоторые примеры осуществления, по меньшей мере, двух, а иногда и более, художественных миров в интертекстуально насыщенной и именно за счет этого неоднородной многомерной прозе Урса Видмера. Большой интерес представляют в творчестве писателя в плане межтекстовых отношений, интермедиальных связей литературный, музыкальный, политический, автобиографический дискурсы.

© Любавина Е. В., 2006

²⁰ Bichsel, Peter: Das war die Schweiz // Ich hab im Traum die SCHWEIZ gesehen. 35 Schriftsteller aus der Schweiz schreiben über ihr Land. Residenzverlag, Salzburg und Wien. 1972. – с. 17

²¹ Widmer, Urs: Im Kongo Diogenes Taschenbuch, Zürich. 1998. – с. 50.

²² Matt, Peter von: Die tintenblauen Eidgenossen. Über literarische und politische Schweiz. Carl Hanser Verlag, München, Wien, 2001. – с. 288.

Н. Д. МАРОВА

Интерпретация текста как учебная дисциплина, в частности смысловая и стилистическая интерпретация художественного текста, является постоянной составной частью образовательных программ высшей школы филологического направления²³. Этим она обязана не только сложившимся традициям классической филологии и внутренней специфике феномена интерпретации как мыслительной процедуры, но и той роли, какую интерпретация играет в жизни человека.

Интерпретация широко используется в науке и практической деятельности, без неё невозможно общение, осмысление действительности, ценностная ориентация индивида в мире. Интерпретация необходимо сопутствует любой умственной деятельности человека – учебно-познавательной, духовно-нравственной, языкотворческой и др. Её тотальная роль в жизни человека убеждает в том, что категория интерпретации является универсалией, пронизывающей все сферы активного отношения личности к миру. Однако если говорить о её корнях, то это, прежде всего, языково-коммуникативная деятельность человека, основной единицей которой является текст²⁴. Поэтому изучение категории интерпретации важно для формирования и совершенствования языковой компетенции индивида, главным образом, в плане интерпретации текста.

При этом текст в обобщённом плане определяется как много-смысловая структура, которая охватывает любые знаковые последовательности, что способствует порождению новых смыслов, в результате чего текст становится неравным себе²⁵. Проблема, однако, возникает при ответе на вопрос: каков «механизм» такого порождения? Сложность этой проблемы заставляет обратить на неё внимание лингвистики, психологии, семиотики, философии, логики и др. наук²⁶. Необходи-

²³ См.: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2005. Специальность 033200. Иностранный язык. ДПП. Ф.06. «Стилистика».

²⁴ Так, напр., «текст понимается как феноменологически заданный первичный способ существования языка» (*Шмидт З. Й.* «Текст» и «история» как базовые категории // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. УП. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 105). Текст как высшая коммуникативная единица, не определяемая в понятиях грамматики, представлен в работах *Москальской О. И.* (См.: Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1981).

²⁵ См.: *Николаева Т. М.* Теория текста / ЛЭС 1990; *Азаренко С. А.* Текст / СФС 2004.

²⁶ В последнее время «текст» стал общенаучным термином. Поскольку лингвистика, семиотика, герменевтика, культурология и др. предлагают своё определение этого

димось осмыслить эту проблему в аспекте интерпретации побудила нас выдвинуть гипотезу, концептуальным ядром которой является *положение об интерпретационной парадигме текста*. Оно утверждает следующее: эта парадигма, во-первых, изначально существует в сознании пользующегося языком; во-вторых, регулярно воспроизводится в коммуникации; в-третьих, определяется наличием субъектного начала, такого, напр., как присутствие «человеческого фактора» в языковой картине мира²⁷. Поэтому интерпретационная парадигма относится к сущностным измерениям актуального бытия человека. Перефразируя Х.-С. Гадамера, можно сказать, что этим феноменом обозначено место встречи человека с миром, ибо «язык – это среда, в которой объединяются, или, вернее, предстают в своей исконной сопринадлежности «Я» и мир»²⁸.

Положение об интерпретационной парадигме текста призвано служить подспорьем при разработке проблем *интерпретации текста как учебной дисциплины*. В этой связи важно заметить, что эта учебная дисциплина занимает отдельное и своеобразное место в процессе преподавания языка, особенно, иностранного, прежде всего, оттого, что она необходимым и эффективным образом способствует *становлению языковой компетенции обучающегося*²⁹. Как известно, феномен компетенции, характеризующий человека во всех видах его деятельности, связан, в том числе, и с практикой освоения языка и необходимостью совершенствования уровня языковой подготовки. В этом плане понятие языковой компетенции используется в трансформационной порождающей грамматике Н. Хомского, который при её описании различает знание индивидом основных синтаксических структур данного языка (*competence*) и их интерпретацию как процесс лексикализации терминальных символов этих структур, т. е. их употребление

понятия, считая при этом другие неадекватными поставленной проблеме, сегодня с понятием «текст» возникла терминологическая омонимия, что затрудняет его использование в некоем едином плане. Однако подобное положение с терминами не является чем-то исключительно новым. Такая же ситуация, напр., наблюдается с термином «предложение», который используется и в лингвистике, и в логике. Дело, видимо, не столько в определении, сколько в том, чтобы изменить подход к тому, что обозначается термином и от чего зависит его категориальное наполнение.

²⁷ См.: Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова. В. И. Постовалова и др. – М.: Наука, 1988.

²⁸ Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс. 1988. – С. 548.

²⁹ Под компетенцией (от лат. *competere* – добиваться, соответствовать, подходить) обычно понимают совокупность знаний, умений и навыков индивида в определённой сфере деятельности.

(*performance*)³⁰. В лингвистическом словаре Т. Левандовского³¹ это соотношение уточняется указанием на то, что содержанием языковой компетенции признаются не только знание языка, но и неотрефлексированные языковые способности носителя языка; им противоположен процесс, именуемый в лингвистике перформацией, другими словами, актуальное применение языка³². При этом считается, что языковая компетенция ориентируется на такого идеального пользователя языком (*Sprachbenutzer*), у которого она по своей природе интуитивна. Это значит, что его когнитивная система знаний, правил и убеждений понимается как генеративная модель, которая закладывается в раннем детстве, когда ребёнок начинает конструировать языковые правила и грамматические структуры на основе некоторых врождённых механизмов.

Не случайно сегодня для понимания природы языковой компетенции приобщён психолингвистический подход, который предложил принцип учёта так называемой *параметризованной модели* усвоения языка (*parameter model*)³³. Необходимость в постулировании этой модели возникла в результате неудовлетворённости предшествующей объяснительной схемой. Создатели параметризованной модели отказались от неё, поскольку, по их мнению, система генерирования языковых правил (или, иначе, принципов, как сейчас их принято называть) лишь отчасти относится к врождённому материалу. Даже её начальное состояние характеризуется некоторой неопределённостью, или, лучше сказать, незавершённостью, т. к. ряд универсальных параметров слишком абстрактен, и обучающийся постепенно вынужден

³⁰ См. об этом: Кибрик А. Е. Генеративная лингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.

³¹ Lewandowski, Theodor. Linguistisches Wörterbuch 2. - Heidelberg, Wiesbaden: Quelle und Meyer, 5., überarb. Aufl. 1990 (UTB für Wissenschaft: Uni -Taschenbücher; 201). «Kompetenz».

³² Такое жёсткое разделение понятий компетенции и употребления в языке вызывает протест некоторых учёных. Так, Т. Виноград (Terry Winograd) в рамках своего так называемого процессуального (*procedural*) подхода к языку и семантике считает, что: «разграничение «компетенция – употребление» является бессмысленным, ибо оно основывается на том допущении, будто языковую компетенцию можно охарактеризовать с помощью формализмов, которые не имеют отношения к языковому употреблению, а такое допущение вполне может оказаться ложным» (Виноград Т. К процессуальному пониманию семантики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. «Прикладная лингвистика». - М.: Радуга, 1983. - С. 137–138).

³³ См. об этом: Parameter setting / Ed. by Roeper T., Williams E.-Dordrecht etc.: Reidel, 1988. – XX, 253 p. – (Studies in theoret. Psycholinguistics) // ПЖ. Сер. 2. 6. – 1990. - № 1.

конкретизировать их в соответствии с тем языком, который он усваивает. Таким путём устанавливаются значения того или иного правила, уже заданного в составе универсальной грамматики. В этом контексте представляется закономерным наблюдаемое сегодня обращение исследователей к универсалиям текста, где трансформационный метод порождающей грамматики, связанный с исчислением системно-языковых структур, не применим, поэтому их интерпретация производится путём апелляции к «внесистемным» категориям, напр., «картине мира», понимаемой через ментальность конкретного языка. Это означает, что к объяснению языковой компетенции приобщаются, кроме психолингвистики, также социоллингвистика, этнолингвистика и др. специальные науки, «лингвистический поворот» которых обнаруживает направление в семантике, возникшее из анализа т.н. «глубинных структур». При этом выход «за пределы внутрисистемной интерпретации» влечёт за собой новые возможности объяснения действия универсалий³⁴. Следует добавить, что накопленный в этом плане материал содержит потенциал синтезированного взгляда на проблему языковой компетенции.

Однако обратной стороной «внесистемного» подхода является то, что есть опасность растворения собственно языковых структур в категориях наук, привлекаемых к интерпретации. Представляется, что возможность избежать этого обретается путём конструирования параметризованной модели интерпретации текста. Причём, как справедливо замечает В. А. Лукин: «Тот факт, что интерпретация должна основываться на структуре текста, является хрестоматийным»³⁵. При формировании языковой компетенции такого порядка развивается и складывается в единую интегрированную систему целый ряд её отдельных параметров. На наш взгляд, систему языковой компетенции составляют следующие параметры.

Прежде всего, необходимо выделить признанные в образовательной практике четыре базовых параметра языковой компетенции: системно-языковую (или собственно-языковую), лингвокоммуникативную, лингвостилистическую и лингвокультурологическую компетенции.

Системно-языковая (или собственно-языковая) компетенция предполагает знание и владение набором правил и принципов для «уз-

³⁴ Николаева Т. М. Универсалии // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.

³⁵ Лукин В. А. Художественный текст: Основы теории и элементы анализа. – М., 1999. – С. 132.

навания», порождения и интерпретации явлений изучаемого языка. *Лингвокоммуникативная компетенция* предполагает знание и владение правилами речевого регулирования отношений между партнёрами коммуникации с помощью текста и его адекватной интерпретации для оказания определённого воздействия на коммуникатора. *Лингвостилистическая компетенция* углубляет системно-языковую компетенцию, т. к., опираясь на поставляемые системой языка базовые типовые структуры, стилистика учит «чувствовать» целесообразность или нецелесообразность включения в текст той или иной языковой формы и её благооформленность (*Wohlgeformtheit – Lewandowski*) в определённых обстоятельствах. Имея предметом рассмотрения механизмы, управляющие процессами отбора и употребления языковых средств, лингвостилистическая компетенция способствует активной и успешной языковой деятельности индивида и её глубинной интерпретации. Лингвостилистическая картина видения относится к собственному достоянию языковой личности, маркируя её самобытность и уникальность. *Лингвокультурологическая компетенция* требует от носителя языка и обучающегося иностранному языку знания и умения идентифицировать свой язык с определённым культурным контекстом, создавать и интерпретировать его в соответствии с этим контекстом. Это означает, что компетентное владение языком невозможно без ориентации на современную культуру, без знания определённых культурно-исторических реалий, без учёта условий, места и времени культурного пространства, в котором обращается язык. Характерно, что в настоящий период в учебных планы языковых вузов, наряду с изучением истории художественной литературы, вошла специальная дисциплина, включающая в себя обширный культурологический аспект изучения языка – «лингвострановедение»³⁶.

Перечисленные параметры языковой компетенции можно считать исходными, ядерными элементами базового уровня языковой компетенции. Для наглядного представления их логической взаимосвязанности и взаимозависимости можно использовать образ квадрата (*carré, square*), который нередко находит применение в науке³⁷, и на-

³⁶ См. работы: Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М., 1999; Вежибицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996; Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980; Воробьев В. В. Лингвокультурология. – М., 1997, Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пос. – М., 2001; Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – М., 1997.

³⁷ Так, в логике – это зрительная схема, облегчающая запоминание характера отношений между некоторыми видами суждений (См.: Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – М., 1976. «Логический квадрат»). В семиотике – элементарная структура значения, когда она определяется двумя типами бинарных отношений. С помощью се-

звать семантический принцип организации этих четырех параметров структуры языковой компетенции «квадратом исходных языковых компетенций», который определяет бинарный характер отношений «внутрисистемной» интерпретации к «внесистемной». Следует, однако, признать, что, предъявляя «точки роста» отдельных исходных компетенций «вершинами квадрата», он, вместе с тем, ставит пределы этому росту, т. к. ориентирует обучаемого на усвоение рутинного типа бинарных отношений. Тем самым ограничивается индивидуальная свобода самореализации личности, что не отражает полной картины достижения обучаемым ступени успешной языковой деятельности.

Поэтому, в дополнение к базовому, вводится другой уровень языковой компетенции, который составляют параметры «текстуальности», т.е., прежде всего, критерии «внешней связанности» и «внутренней осмысленности»³⁸. При этом «внешняя связанность» означает, что обучаемый опирается на освоенный им базовый уровень типовых структур текста, а «внутренняя осмысленность» - что они осознаются им как образ ментальной реальности, которая может быть увидена им по-своему, в зависимости от его индивидуальной точки зрения. Вместе с этим, совокупность реализуемых им точек зрения устанавливает его «горизонт» видения (*Гадамер*³⁹), который, показывая устремленность к нему «точек роста» исходных языковых компетенций, определяет их *текстуальную обозримость*. Она проявляет способность индивида различать в тексте интерпретацию и сходные с ней, но не одинаковые по онтологии, ментальные процессы (напр., толкование, понимание, объяснение, познание, оценку, прагматическое отношение и др.), выраженные в текстовых субстанциях, т. е. образует определённый «круг» его тексто-ментальных компетенций⁴⁰. Таким образом, оказывается, что «квадрат» исходных компетенций должен быть «вписан» в «круг текстоментальных компетенций»⁴¹. Образ этого круга здесь не

миотического квадрата строится типология межкатегориальных отношений (См.: *Греймас А. Ж., Курте Ж.* Семiotика. Объяснительный словарь // Семiotика. - М., 1983. - С. 496-502).

³⁸ *Николаева Т. М.* Текст // ЛЭС, с. 507.

³⁹ *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод. - М.: Прогресс, 1988. - С. 358.

⁴⁰ Введённое нами понятие текстоменталии предполагает рассмотрение текста в аспекте выражения им ментальных процессов (См.: *Марова Н. Д.* О так называемых текстоменталиях // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения-2003: Материалы ежегодной региональной научной конференции, Екатеринбург, 3-4 февраля 2003 г. / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2003. - С. 86-87).

⁴¹ Это понятие вводится нами по аналогии с известным «герменевтическим кругом» (*Хайдеггер, Гадамер*), но эти «круги» различаются по своему содержанию. Заметим, что

означает, однако, некую фиксированную предельную границу того, с чем должно «сравниваться» базовое состояние владения языком. Он, в действительности, напоминает горизонт, который отодвигается по мере приближения к нему.

Но для того, чтобы названная схема языковых компетенций начала «работать», необходим ещё один параметр. В этом плане особую роль при формировании полнозначной языковой компетенции играет *интерпретационная компетенция*, а именно: осознаваемая или неосознаваемая способность индивида при порождении своей или рассмотрении «чужой» текстово-языковой действительности создавать своего рода *рефлексивное «зеркало видения»*, направляющее на текст некоторую иную точку зрения и обнаруживающее таким способом его самооценочный статус. Интерпретация представляет текст как *произведение*, как творение индивида, т. е. нагруженный ценностями результат его умственного труда⁴².

Интерпретационная компетенция есть, в конечном итоге, способность индивида выводить свою языковую компетенцию за пределы определённости её «квадрата». Это значит, что каждая из названных нами компетенций только тогда может мыслиться полнозначной, когда она, посредством интерпретационной компетенции, «опаивается» текстоментальной семантикой, придающей данной компетенции перспективу направленности её «роста». Этот уровень интерпретации служит созидательному *сопряжению* элементов предшествующих уровней языковой компетенции, тем самым «снимая» их дихотомию. Вместе с тем, выступая в качестве посреднической процедуры, устанавливающей новые «точки роста» бинарных языковых компетенций, этот уровень формирует единую систему парадигм на основе овладе-

визуально представимые понятия круга, горизонта и др. круговых схем находит широкое применение в науке с античных времен.

⁴² Для пояснения специфики этого уровня компетенции можно предложить такой эксперимент: рассмотрим следующую строку из стихотворения *А. Вознесенского*, убрав из неё знаки препинания: «Мне больно когда тебе больно Россия». Если расставить здесь запятые согласно формальным правилам грамматики, то потребуется, очевидно, прежде всего, поставить запятую перед «когда», сочтя его за союз, начинающий условное придаточное предложение. На самом же деле, в оригинале запятая стоит после «когда», обозначающего в данном случае и постпозитивное наречие. «Измюминка» с запятой здесь явно исходит из своеобразия авторского видения мира, т. е. из того, с какой точки зрения видится автору изображаемая в тексте действительность. Таков здесь «параметр» смысловой интерпретации, требующей соответствующей компетенции.

ния обучаемым «кентаврической» категорией⁴³ интерпретационных компетенций. Как система парадигм, интерпретационная компетенция есть акциальная способность индивида не только выводить свою языковую компетентность за пределы рутинной определённости её «квадрата», но и творчески соотносить его с «текстоментальным кругом» компетенций. Оставаясь в рамках математических образов, это можно охарактеризовать следующим образом: посредством интерпретации обучаемый стремится «со-измерить» освоенный им «квадрат» языковых компетенций с текстоментальным «кругом», что напоминает парадокс, известный под названием «квадратуры круга»⁴⁴. В этом смысле, можно сказать, с интерпретации начинается, ею сопровождается и ею заканчивается процесс становления языковой компетенции. Это значит, что каждая из компетенций предшествующих уровней только тогда может мыслиться полнозначной, когда она, посредством интерпретационной компетенции индивида, «обрастает» текстоментальной семантикой, что устанавливает меру владения общей языковой компетенции обучаемого и придаёт ей перспективу нетривиальности её «роста». Таким образом, «*квадратура круга*» интерпретационных компетенций образует онтологическую базу понятия системности языковой компетенции, упущение одной из частей которой означает ущербность общей картины языковой компетенции, а «вхождение» в одну из них будет неминуемо означать необходимость «вхождения» в общую их систему, овладение которой является признаком определённого уровня освоения языка, в том числе иностранного.

Включение этого уровня в профессиональную картину языковых компетенций определяет необходимость изучения *категориального статуса интерпретации*. Следует отметить, что в этом аспекте вопросы интерпретации пока недостаточно изучены. Эти проблемы ещё ожидают своего теоретического исследования, хотя в практике преподавания иностранного языка в вузах самой категории интерпретации традиционно уделяется особое внимание и имеется на этот счёт об-

⁴³ Здесь имеется в виду, что на уровне парадигм сопрягаются образ интерпретационной ситуации и образ интерпретационного действия, т.е. акта *интер-претации* (в этом слове *inter* значит «*между*», «*среди*», а само слово *interpretatio* переводят как «*посредничество*»).

⁴⁴ «Квадратура круга» - задача античной математики, состоящая в построении квадрата, равновеликого кругу, не имеющая, как общепринято, решения. Хотя ходовой образ «квадратуры круга» символизирует обычно неразрешимость какой-либо задачи, мы все же предпочитаем его для выражения чрезвычайной сложности и неоднозначности ситуации со взаимоотношениями языковой и текстоментальной компетенции. Эта «задача» разрешается в данном случае с помощью интерпретационной компетенции.

ширная литература, в том числе учебники и учебные пособия по интерпретации текста⁴⁵.

Бесспорно то, что без обладания интерпретационной компетенцией фактически нет и овладения языком. В своём высшем проявлении интерпретационная компетенция находится на грани с искусством, и много здесь зависит от природных качеств обучаемого, но понятие «компетенция» имплицитно подразумевает возможность и необходимость профессионального развития этого качества⁴⁶. Для этого требуется специальное обучение, которое призвано помочь носителю языка освоить некоторые основополагающие принципы интерпретативного подхода к тексту. Обеспечить процесс обучения интерпретации текста методически – это значит не только «преподать» некоторую модель интерпретации, но и выработать у студентов готовность раскрывать заложенный в них культурный и творческий потенциал собственной личности⁴⁷, с тем чтобы, опираясь на модель, не ограничиваться её формальной стороной. Важное обстоятельство, придающее учебной дисциплине «*Интерпретация текста*» особую значимость, связано с тем, что она способствует как творческому развитию и совершенствованию общей языковой компетенции, так рафинированию духовной культуры обучающегося, поскольку интерпретация текста является сама по себе уникальным феноменом культуры.

© Марова Н. Д., 2006

⁴⁵ Приведём некоторые из них: *Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В.* Лингвистический анализ художественного текста. - Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2000; *Гончарова Е. А., Шишкина И. П.* Интерпретация текста. Немецкий язык. Учеб. пособие. - М.: Высшая школа, 2005; *Долинин К. А.* Интерпретация текста. - М., 1985; *Иванова Т. П., Брандес О. П.* Стилистическая интерпретация текста. - М.: Высшая школа, 1991; *Кухаренко В. А.* Интерпретация текста. - М.: Просвещение, 1988; *Хованская З. И.* Анализ литературного произведения в современной французской филологии: Для ин-тов и фак. иностр. яз. - М.: Высшая школа, 1980; *Щирова И. А., Тураева З. Я.* Текст и интерпретация: взгляды, концепции, школы: Учеб. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб., 2005; и мн. др.

⁴⁶ В этом отношении интерес вызывает идея, высказанная в работах *И. А. Гиниатуллина*, о необходимости выработки у обучаемых так называемых аутометодических действий, основанных на «*аутометодической рефлексии*», что сродни интерпретационному процессу на уровне осознания собственных методических усилий по освоению определённого материала (См.: *Гиниатуллин И. А.* Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете. - Свердловск, 1990).

⁴⁷ Здесь уместно привести позицию *Ю. Хабермаса*, который считает культуру запасом знаний, из которого субъекты коммуникации черпают интерпретации, а личностью – компетенции, делающие субъекта способным к владению речью (См.: *Habermas J.*) Theorie des kommunikativen Handelns. - Fr./am Main, 1981).

КОНЦЕПТЫ *ОТЧУЖДЕНИЕ* И *ENTFREMDUNG* В НАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА

М. В. ЗАЦЕПИНА

Задачей данной статьи является освещение некоторых **результатов** нашего исследования, посвященного сопоставительному описанию концептов *Отчуждение* и *Entfremdung* в научной картине мира (НКМ).

Общей чертой концептов *Отчуждение* и *Entfremdung* является то, что они восходят к **научным понятиям**, и, следовательно, обязательно должны быть представлены в НКМ. Чем ближе концепты к понятиям, тем более они сопоставимы, хотя и в этом случае необходимо помнить о существовании различных типов логического мышления [Ср.: Зусман 2001: 47]. Факт вхождения научных понятий в объем исследуемых концептов позволил предположить, что мы обнаружим **сходства** в представлении феномена отчуждения в русской и немецкой НКМ.

Изучив **генезис** понятий *отчуждение* и *Entfremdung* в русской и немецкой НКМ, мы выяснили, что понятие *Entfremdung* существовало в немецком научном дискурсе как термин вещного и естественного права уже в XVIII веке, а в качестве философского понятия стало использоваться примерно в конце XVIII (В. Гумбольдт) – начале XIX вв. (Г. В. Ф. Гегель) [Ср.: Das Wort Lexikothek 1973: 121; Karrenberg 1963: 332; Paul 1992: 223]. Научное понятие *отчуждение* появилось в русской НКМ на столетие позже, приблизительно на рубеже XIX – XX вв., как понятие юридического и философского дискурсов, и нам представляется наиболее вероятным, что приход в русскую научную традицию понятия отчуждения связан с публикациями сочинений немецких философов XIX века, в первую очередь, Г. В. Ф. Гегеля и К. Маркса. Именно их называют современные русские энциклопедические издания как первых, кто ввел данное понятие [Ср.: БРЭС 2003: 1120; Грицанов 2001: 728].

Путем сопоставления дефиниций понятий *отчуждение* и *Entfremdung* в справочных изданиях **общего** энциклопедического характера мы выяснили, что русские и немецкие справочные издания определяют *отчуждение* и *Entfremdung* как **философско-социологическую категорию**, характеризующую превращение деятельности человека и ее результатов в самостоятельную силу, господствующую над ним и враждебную ему [Ср.: БРЭС 2003: 1120; Meyers 1995: 154]. Но немецкие энциклопедические словари дают также, во-первых, более

общее толкование *Entfremdung* как *актуальной ситуации, характеризующей положение современного человека в современном мире* [Ср.: Meyers 1995: 154; DTV 1968: 131], а во-вторых, трактуют его как понятие, используемое в психологии [Ср.: Das Wort Lexikothek 1973: 122]. Энциклопедический словарь «DTV – Lexikon» отождествляет *Entfremdung* с художественным приемом, открытым Б. Брехтом и обычно называемым в немецкой традиции *Verfremdung*, а в русской – *остранение* (термин В. Б. Шкловского) или *очуждение* [Ср.: DTV 1968: 131].

Все русские справочные издания общего характера, в отличие от немецких, толкуют *отчуждение* как юридический термин [Ср.: Брокгауз, Эфрон 1992: 477; БРЭС 2003: 1120], но не предоставляют информацию о том, что это понятие используется в психологии и психоанализе.

Сопоставительный анализ репрезентации понятий *отчуждение* и *Entfremdung* в справочных пособиях философского характера показал, что *отчуждение* рассматривается в русских философских словарях и энциклопедиях исключительно как **философская категория** [Ср.: Грицанов 2001: 728; Кемеров 2003: 293; Носов, Рау 1991: 225-226]. Лишь «Новая философская энциклопедия», давая развернутое философское определение *отчуждения* с исторической и современной точек зрения, упоминает, что данное понятие используется в социологии, психологии и праве [Ср.: НФЭ 2002: 181-182]. В философских изданиях советского периода понимание исследуемого феномена дается в основном с марксистско-ленинской позиции [Ср.: Огурцов 1967: 189-193].

Немецкие справочные издания философского характера описывают понятие *Entfremdung* более подробно, чем русские. Так, «Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften» уделяет определению *Entfremdung* семь страниц, подробно останавливаясь на генезисе данной теории в трудах Ж.-Ж. Руссо, Г. В. Ф. Гегеля, К. Маркса [Ср.: Zimmer 1990: 697-701] и на понимании *Entfremdung* в социальных науках XX века [Ср.: Halfmann 1990: 701-703]. Широко представлены современные взгляды на исследуемый феномен. Так, например, названы выделенные Мэлвином Сименом в 1959 г. пять аспектов отчуждения: 1) *Machtlosigkeit* ‘бессилие, безвластие’; 2) *Sinnlosigkeit* ‘бессмысленность; безрассудство’; 3) *Normenlosigkeit* ‘отсутствие норм, правил, стандартов’; 4) *Isolation* ‘изоляция’; 5) *Selbstentfremdung* ‘самоотчуждение’ [Там же: 703].

В целом же определения русских и немецких справочных изданий философского характера принципиально не отличаются друг от

друга, хотя немецкие источники описывают интересующий нас феномен более детально, с подробным экскурсом в историю явления и с привлечением современных теорий.

Энциклопедическая репрезентация понятия *отчуждение* в справочных пособиях социологического характера показала, что в социальной философии и социологии оно используется как общетеоретическое понятие, близкое социально-философскому содержанию категории отчуждения [Ср.: НФЭ 2002: 181]. Нам не удалось использовать в работе немецкие справочники по социологии, тем не менее мы считаем, что понятие *Entfremdung* используется в социологическом дискурсе в том же объеме, что и русское *отчуждение*. Этот вывод мы делаем на основе информации различных источников [Ср.: Anz 1977: 61; Halfmann 1990: 701], а также судя по анализу русских и немецких справочных изданий общего энциклопедического характера, в которых социально-философское содержание понятий *отчуждение* и *Entfremdung* не отличается [Ср.: БРЭС 2003: 1120; Brockhaus, Wahrig 1981: 501].

Сопоставительный анализ энциклопедической репрезентации понятий *отчуждение* и *Entfremdung* в справочных пособиях психологического характера показал, что большинство русских и немецких справочных изданий по психологии содержат словарные статьи об *отчуждении* и *Entfremdung* [Ср.: Болотина и др. 1995; Головин 2001; Еникеев, Кочетков 1997; Копорулина и др. 2003; Кордуэлл 2002; Лонг 2003; Ребер 2003; Рождественский 2001; Asanger 2000; Ehlers, Legewie 1992; Fischer 1992; Fröhlich 1991; Heinz 1992; Nehlmann 1962; Meyers 1986]. Отсутствует понятие *отчуждение* лишь в «Словаре по психоанализу» [Ср.: Лапланш, Понталис 1996] и в «Словаре-справочнике по психодиагностике» [Ср.: Бурлачук, Морозов 2002].

В целом *отчуждение* и *Entfremdung* трактуются в психологии как самопротивопоставление индивида окружающим его людям и окружающей его действительности [Ср.: Еникеев, Кочетков 1997: 331; Ребер 2003: 586; Nehlmann 1962: 109; Meyers 1986: 94]. Например, немецкая психологическая энциклопедия «Lexikon der Psychologie» называет причиной отчуждения «давление на индивида со стороны окружающего мира, которое проявляется в виде запретов или завышенных требований и с которыми индивид не в состоянии справиться» [Fröhlich 1991: 469]. Словарь по психологии «Dorsch Psychologisches Wörterbuch» описывает *Entfremdung* как понятие для обозначения неопределенного «чувства», при котором все воспринимается как чуждое и незнакомое. Это нарушение в осознании самого себя, при котором ранее устоявшиеся отношения к себе и окружающему миру заново

пересматриваются и переживаются уже как чуждые [Ср.: Fischer 1992: 173-174].

Впервые в психологии и психоанализе понятие отчуждения было использовано З. Фрейдом для объяснения особенностей патологического развития личности в условиях чуждой и враждебной ее естественной природе культуры. Феноменологически отчуждение выражалось, по З. Фрейду, в *дереализации* – невротической потере субъектом чувства реальности происходящего и в *деперсонализации* – утрате своей индивидуальности [Ср.: Головин 2001: 472; ср. также: Anz 1977: 110]. Сферу применения этого понятия расширил Э. Фромм, показав, что отчуждение выступает в шести формах: отчуждение от других людей; от своего труда; от потребностей; от государства; от природы; от самого себя [Ср.: Копорулина и др. 2003: 324; Ehlers, Legewie 1992: 427]. Э. Фромм рассмотрел также отчуждение чувств, страдание от отчуждения и отчужденные человеческие отношения, напоминающие отношения вещей. Развивая идеи З. Фрейда об отчуждении и бегстве в болезнь, Э. Фромм сформулировал понятие бегства от свободы, подтвердил связь между неврозом и отчуждением, придя к выводу, что в самом широком смысле любой невроз можно считать следствием отчуждения [Ср.: Там же: 324].

Психологическая энциклопедия «Lexikon der Psychologie» отмечает, что актуальная проблематика отчуждения связана с существованием современного эмпирического человека в мире, где угроза массовой безработицы, атомной войны и экологической катастрофы, а также автоматизация производства, господство компьютерных технологий и монополия на информацию «вызывают все возрастающее ощущение обморочного состояния» [Ср.: Asanger 2000: 338].

«Немецко-русский медицинский словарь» приводит ряд примеров типа *Entfremdungssyndrom* ‘синдром отчуждения’, *Entfremdung der Artikulationsbewegungen* ‘речедвигательный автоматизм’, *Entfremdung der Bewegungen* ‘кинестический автоматизм’, *Entfremdung der Wahrnehmungswelt* ‘дереализация’, *Entfremdung der Empfindungen* ‘сенестопатический автоматизм’, *Entfremdung der Gedanken* ‘ассоциативный автоматизм’ [Ср.: Болотина и др. 1995: 179], подтверждающих, что понятие *Entfremdung* используется в медицине, но при переводе на русский язык не всегда соотносится с понятием *отчуждение*.

В целом же анализ столь значительного количества словарных статей об *отчуждении* и *Entfremdung* в русских и немецких справочных изданиях психологического характера позволяет говорить о релевантности данных понятий в современной психологии и обнаруживает принципиальные *сходства* в понимании исследуемого явления.

Исследование понятий *отчуждение* и *Entfremdung* в теологическом дискурсе показало, что в современной русской религиозной (в первую очередь, православной) традиции понятие *отчуждение* отсутствует [Ср.: Живов 1994; Словарь атеиста 1964; Словарь библейского богословия 1990; Христианство 1995]. Тем не менее некоторые исследователи считают, что данное понятие используется в современной религиозной, в частности христианской традиции [Ср.: Алексеев 2003; Гулиев, Колесников 1998]. Так, в религии говорят об отчуждении как «о смерти индивида, о прекращении его физической деятельности: душа человека отчуждается от его тела, а тело от души; прекращается активная деятельность человека в мирских делах» [Алексеев 2003: 201]. По другой точке зрения, Библия характеризует отчуждение как разъединение человеческой души и Бога, начало которому положило грехопадение, когда, вкусив от древа познания, человек почувствовал себя отчужденным от Бога, природы и лица противоположного пола [Ср.: Гулиев, Колесников 1998].

Немецкая евангелистская энциклопедия «*Evangelisches Soziallexikon*» определяет *Entfremdung* как философское, социологическое и теологическое понятие [Ср.: Kattenberg 1963: 332-334], а немецкий словарь по психологии «*Handwörterbuch Psychologie*» говорит, что корни отчуждения надо искать в христианстве, а именно в разъединении человека и Бога [Ср.: Heinz 1992: 132].

В целом мы пришли к выводу, что как в русской, так и в немецкой христианской традициях библейское грехопадение принято, по-видимому, считать мифологической метафорой первоначального отчуждения человека [Ср.: Гулиев, Колесников 1998: 26; *Das Wort Lexikothek* 1977: 122], но сами понятия *отчуждение/Entfremdung* в религиозном дискурсе используются редко. Антиподом отчуждения в теологии следует, вероятно, считать *спасение, освобождение, искупление грехов* (нем. *Erlösung*).

Энциклопедическая репрезентация понятий *отчуждение* и *Entfremdung* в справочных пособиях юридического характера показала, что юридическая составляющая является для современного концепта *Entfremdung* признаком лакунарным [Ср.: НРЮС 1985; НРЮС 2000; НРЮС 2003; Creifelds Rechtswörterbuch 1992; Beck'scher Ratgeber Recht 1991; Beck'sches Rechtslexikon 1992]. Что касается русских юридических справочных изданий, то они определяют *отчуждение* как юридический термин гражданского права, обозначающий «акт передачи прав собственности от одного лица к другому, который производится главным образом по воле собственника на основе договора, заключаемого им с приобретателем имущества. В предусмотренных за-

коном случаях отчуждение осуществляется помимо воли собственника, т. е. в принудительном порядке, путем конфискации, реквизиции или принудительной продажи имущества должника в целях взыскания долга, присужденного по суду» [Баскакова 1998: 311; Братусь 1984: 237].

В итоге мы пришли к следующим выводам. Русское понятие *отчуждение* употребляется в праве, философии, социологии и психологии, в меньшей мере оно находит применение в религиозном дискурсе. Немецкое понятие *Entfremdung* так же активно, как и русское *отчуждение*, употребляется в философско-социологическом и психологическом дискурсах и так же мало используется в теологии, но, в отличие от русского аналога, совсем не используется на современном этапе в юриспруденции.

Таким образом, сравнительный анализ понятий *отчуждение* и *Entfremdung* продемонстрировал нам, какие представления о данном феномене существуют в русском и немецком научном и религиозном сознании. Мы можем сказать, что определения понятий *отчуждение* и *Entfremdung*, содержащиеся в специализированных русских и немецких энциклопедических словарях, по существу весьма схожи, хотя немецкие дефиниции представляются нам в некоторых аспектах (философия) глубже и обстоятельнее, что обусловлено более долгой научной традицией. Различие проявляется также в том, что русские справочные издания общего характера, как правило, не информируют о том, что *отчуждение* является понятием, используемым в психологии и психоанализе, хотя оно присутствует в большинстве русских энциклопедий и словарей по психологии [Ср.: Болотина и др. 1995; Головин 2001; Еникеев, Кочетков 1997; Кордуэлл 2002; Лонг 2003; Ребер 2003].

В целом анализ энциклопедических дефиниций *отчуждения* и *Entfremdung* обнаружил **принципиальные сходства** в понимании данных понятий. Мы можем сделать вывод о том, что русская и немецкая научная, логическая картины мира являются общими в отношении представления феномена отчуждения, что объясняется как максимальной интегрированностью современной науки, так и тем, что НКМ «не зависит от языка, на котором описывается» [Апресян 1995: 59].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев П. В. Отчуждение. Одномерный человек // Социальная философия. М., 2003. С. 201 – 213.
2. Апресян Ю. Д. Семантический язык как средство толкования лексических значений // Избранные труды, том I. Лексическая семантика. М., 1995. С. 56 – 156.

3. Братусь С. Н. Отчуждение // Юридический энциклопедический словарь. М., 1984. С. 237.
 4. Грицанов А. А. Отчуждение // Новейший философский словарь. Сост. и гл. науч. ред. Грицанов А. А. Минск, 2001. С. 728.
 5. Гулиев В. Е., Колесников А. В. Отчужденное государство: Проблемы политического и правового отчуждения в современной России. М., 1998.
 6. Зусман В. Г. Диалог и концепт в литературе: Литература и музыка. Н. Новгород, 2001.
 7. Кемеров В. Е. Отчуждение // Социальная философия: Словарь. Сост. и ред. Кемеров В. Е., Керимов Т. Х. М., 2003. С. 293.
 8. Лонг С. Отчуждение // Психологическая энциклопедия. 2-е издание. СПб., 2003. С. 525 – 526.
 9. Носов Д. М., Рай И. Отчуждение // Современная западная философия: Словарь. М., 1991. С. 225 – 226.
 10. Огурцов А. Отчуждение // Философская энциклопедия: В 5 томах. Гл. ред. Ф. В. Константинов. М.: Т. 4. – 1967. С. 189 – 193.
 11. Anz Th. Literatur der Existenz: Literarische Psychopathographie und ihre soziale Bedeutung im Frühexpressionismus. Stuttgart, 1977.
 12. Asanger R. Entfremdung // Lexikon der Psychologie: In 5 Bänden. Heidelberg, Berlin, 2000. Band 1. S. 388.
 13. Fischer A. Entfremdung // Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 11., ergänzte Auflage. Bern, Stuttgart, Toronto, 1992. S. 173 – 174.
 14. Fröhlich W. D. Entfremdung // Meili Arnold Eysenck. Lexikon der Psychologie: In 3 Bänden. 8. Auflage. Freiburg, Basel, Wien, 1991. Band 1.
 15. Halfmann J. Entfremdung in den Sozialwissenschaften des 20. Jh. // Sandkühler J. Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften: In 4 Bänden. Hamburg, 1990. Band 1. S. 701 – 703.
 16. Heinz W. R. Entfremdung // Handwörterbuch Psychologie. Hrsg. von R. Asanger und G. Wenninger. Weinheim, 1992. S. 132 – 136.
 17. Karrenberg F. Entfremdung // Evangelisches Soziallexikon. Stuttgart, 1963. S. 332 – 334.
 18. Zimmer J. Entfremdung // Sandkühler J. Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften: In 4 Bänden. Hamburg, 1990. Band 1. S. 697 – 701.
- Список словарей и энциклопедий и их сокращений
1. Баскакова М. А. Толковый юридический словарь: Бизнес и право (русско-английский, англо-русский) М., 1998.
 2. Болотина А. Ю., Ганюшина Е. Г., Добровольский В. И., Зайцев С. Г., Лаврентьева Н. А., Лебедев Б. В., Лурье Т. М., Мылов Н. М., Озерский А. Н., Рима И. Б., Толмачев Р. А., Тулянская Г. Д., Шибанов В. А. Немецко-русский медицинский словарь. М., 1995.
 3. БРЭС – Большой Российский энциклопедический словарь. М., 2003.
 4. Брокгауз Ф. А., Эфрон И. А. Энциклопедический словарь: В 86 томах. Ярославль, 1992. Том 43.
 5. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2002.
 6. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. Минск, 2001.
 7. Еникеев М. И., Кочетков О. Л. Общая социальная и юридическая психология: Краткий энциклопедический словарь. М., 1997.
 8. Живов В. М. Святость: Краткий словарь агиографических терминов. М., 1994.

9. Копорулина – Психологический словарь. Авт.-сост.: Копорулина В. Н., Смирнова М. Н., Гордеева Н. О., Балабанова Л. М.; Под общей ред. Неймера Ю. Л. Ростов-на-Дону, 2003.
10. Кордуэлл М. Психология А-Я. Словарь-справочник. М., 2002.
11. Лалланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. Пер. с франц. Н. С. Автономовой. М., 1996.
12. НРЮС 1985 – Немецко-русский юридический словарь. Под ред. П. И. Гришаева, М. Бенямина. М., 1985.
13. НРЮС 2000 – Немецко-русский юридический словарь. Ок. 46 000 терминов / Под ред. П. И. Гришаева, М. Бенямина. М., 2000.
14. НРЮС 2003 – Немецко-русский юридический словарь. Ок. 46 000 терминов / Под ред. П. И. Гришаева, М. Бенямина. М., 2003.
15. НФЭ – Новая философская энциклопедия: В 4 томах. М., 2002. Т. 3.
16. Ребер. А. Большой толковый психологический словарь: В 2 томах. М., 2003. Т. 1.
17. Рождественский Ю. Т. Немецко-русский словарь по психологии: Deutsch-Russisches Wörterbuch der Psychologie. М., 2003.
18. Словарь атеиста. Под ред. Ф. И. Гаркавенко. М., 1964.
19. Словарь библейского богословия. Брюссель, 1990.
20. Христианство: Энциклопедический словарь: В 3 томах. М., 1995. Т. 2.
21. Beck'scher Ratgeber Recht / Gesamted. R. Stephan. München, 1991.
22. Beck'sches Rechtslexikon. Rund 1800 Rechtsbegriffe für Beruf und Alltag. München, 1992.
23. Brockhaus F. A., Wahrig G. Deutsches Wörterbuch: In 6 Bänden. Stuttgart, 1981. 2. Bd.
24. Creifelds Rechtswörterbuch. Begr. von Carl Creifelds. Hrsg. von Hans Kaufmann. München, 1992.
25. Das Wort Lexikothek: In 10 Bänden. Gütersloh; Berlin, 1977. Bd 3.
26. DTV – Lexikon: In 20 Bänden. München, 1968. Bd 5.
27. Ehlers W., Legewie H. Knaurs moderne Psychologie. München, 1992.
28. Hehlmann W. Wörterbuch der Psychologie. Stuttgart, 1962.
29. Meyers großes Taschenlexikon: In 24 Bänden. Hrsg. und bear. von Meyers Lexikonredaktion. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich. 1995. Bd 6.
30. Meyers kleines Lexikon Psychologie. Mannheim, Wien, 1986.
31. Paul H. Hermann Paul: Deutsches Wörterbuch. Tübingen, 1992.

© Зацепина М. В., 2006

РОБЕРТО БЕНИНИ И РОМАНСКАЯ НАРОДНАЯ СМЕХОВАЯ ТРАДИЦИЯ

Ю. А. СТУЛИКОВА

Романоязычные страны, родина Рабле и Боккаччо, подарили миру великолепные образцы литературного воплощения народной смеховой традиции, которые, в свою очередь, получили глубокое и всестороннее изучение в науке. Наверное, поэтому народная комическая культура обычно рассматривается в контексте эпохи Средневековья и Возрождения, однако мы хотели бы показать, что ее существование вовсе не ограничивается указанными периодами, а находит свое продолжение также в современности. В частности, творчество итальянского актера и режиссера Роберто Бенини свидетельствует о том, что фигура «шута» и вопрос «реабилитации плоти» не менее актуальны в наше время, чем в эпоху Ренессанса.

Сказать, что Бенини – шут, значит сказать сразу очень много о его творчестве и мировоззрении. Напомним, что средневековый шут был носителем «другой» правды о мире: «Средневековый смех, победивший страх перед тайной, перед миром и перед властью, безбоязненно раскрывал правду о мире и о власти. Он противостоял лжи и восхвалению, лести и лицемерию...» (Бахтин 1965: 106). Фигура шута, буффона, являлась главной фигурой перевернутого мира, который выстраивал народ, смеясь над современным ему порядком: «В шуте все атрибуты царя перевернуты, переставлены сверху вниз; шут – это король «мира наизнанку»» (Бахтин 1965: 411). Если народный комизм служит снижению, развенчанию любых авторитетов – и в этом его экзистенциальный смысл, то шут – это та личность, которой «делегировано» право смеяться открыто от лица всего народа. Сам Роберто Бенини считает себя шутом и даже находит себе достойных «королей», которыми он считает, например, Потребительство и Культ Телевидения. «Мне хотелось бы жить жизнью шута, – говорит итальянский комик, – настоящего шута, как в Средние Века, они [шуты] так прекрасны, но их больше нет в Италии. Все любовные и эротические поэтические ценности искажены. Сегодня король нашего времени – потребительство; королей вообще-то больше нет, но потребительство – самый настоящий Король, так что я хотел бы находиться рядом с ним и играть роль его шута. По этой же причине я попросил поручить мне вести выпуск новостей по телевидению, потому что информация – это другой король нашего времени, разве нет? И тогда, если бы я вел вы-

пуск новостей, я был бы шутом короля, потому что выпуск новостей – это король телевидения» (Benigni 1997: 89; здесь и далее перевод автора).

Итальянский критик Ч. Гарболи не случайно проводит параллель между Бенини и шутом Людовика XIV Жаном-Баттистом Люлли (Giovanni Battista Lulli). Люлли – сын мельника, который «был рожден шутом, акробатом, бродячим музыкантом, коренным флорентинцем, происходившим из народа и с улиц квартала Церкви Всех Святых (borgo Ognissanti)⁴⁸, где воды Арно поднимали колеса мельниц...» (Garboli 1997: 184; здесь и далее перевод автора). Люлли был увезен проезжавшим через Флоренцию кавалером де Гизом и доставлен ко двору Людовика XIV, где впоследствии участвовал в постановках комедий Мольера. Бенини и Люлли объединяют не только внешние атрибуты – общая родина (Тоскана) и «низкое» происхождение (Бенини вырос в крестьянской семье в провинции Ареццо), – очевидно, сходство есть и внутри них – в мировоззрении и характере.

Именно область Тоскана, где Бенини провел детство, и ее центр – Флоренция, где произошло его становление как артиста, стали для него хорошей школой, давшей ему блестящее мастерство импровизации: комические традиции в Тоскане сильны еще с незапамятных времен. По свидетельству Я. Буркгардта, «...изобретательные шутники и рассказчики представляли в это время [в эпоху Возрождения – прим. авт.] уже устоявшееся явление во всех общественных кругах, и между ними во Флоренции были классические экземпляры, далеко превосходившие специальных придворных шутов, так как последним недоставало конкуренции, постоянной смены публики и быстрой популярности слушателей, что вместе взятое составляло особое преимущество Флоренции. Поэтому флорентийские остряки ездили на гастроли в Ломбардию и Романью, ко дворам тиранов, где их ценили по достоинству, тогда как во Флоренции остроумие было слишком уж обыденным явлением и поэтому плохо вознаграждалось» (Буркгардт 2002: 151). Любовь к остроумию и лингвистическим изыскам отличают Флоренцию среди других городов Италии и в настоящее время.

Необходимо все же оговорить, что шутство и народная комическая культура не имеют ничего общего с интеллектуальной сатирой. Сатира и ирония являются высоким интеллектуальным продуктом, взглядом со стороны, предполагающим цель совершенствования мира, тогда как шуты – сами часть этого мира, ведь они «оставались шутами и дураками всегда и повсюду, где бы они ни появлялись в

⁴⁸ Во Флоренции и сейчас проживают семьи, носящие фамилию Лулли (Lulli и Lugli).

жизни. Как шуты и дураки, они являются носителями особой жизненной формы, реальной и идеальной одновременно» (Бахтин 1965: 13). Их взгляд – это взгляд снизу, взгляд от земли. Бениньи часто сравнивает себя с комом земли – *una zolla*, говорит о том, что крестьяне, из которых он вышел, ничем не отличались от земли, даже отождествляли себя с ней: «...есть люди, которые бьют себя мотыгой по ногам, отрезают себе пальцы серпом, потому что они сливаются с природой. Режут себя, идут в косилки, умирают, становятся частью земли» (Benigni 1997: 103). Точно так же Бениньи говорит и о своем собственном происхождении: «[Оно] не просто крестьянское, но я бы даже осмелился сказать – из самой земли. Моя семья была одно целое с землей, ее почти обрабатывали крестьяне» (там же: 62). Бениньи свидетельствует, что он начал выступать перед публикой в 13 лет, по настоянию отца, во время очередного конкурса площадных стихотворных импровизаций, которые были и есть любимое развлечение итальянского народа. Здесь, в народе, и надо искать корни его творчества.

Задача народного смеха – нарушить правило, подорвать устои (Есо 2000: 257; перевод автора); чем более незыблемы и даже священы правила, тем непристойнее шутки и насмешки, которые они вызывают. «Наша комическая традиция – это непристойность (*scurrilità*), комизм должен идти из кишок (*intestino*)», – признает сам Бениньи (Benigni 1997: 100). Непристойность – это «материально-телесный низ», который не находит «себе выражения в официальном мировоззрении и культе» (Бахтин 1965: 88). Бениньи, как и герои Рабле, представляет народ, его традицию: «Скатология»⁴⁹, тело и функции тела, как работает тело, что думает тело, какие реакции, какие конфликты, какие дискуссии имеет тело с миром, – это для Бениньи царство комического. Он не выходит за рамки физиологии, не выходит из потрохов. Наши мысли также слепы, как наши внутренности. Они рисуют тот же бубличный замкнутый круг, что и наши животы. Но наше тело задается вопросами. Оно не может сидеть спокойно, волнуется, хочет узнавать и знать. Скатология незаконно вторгается в верхние сферы, переходит привилегированную ограду, храм культуры. Вопросы, которые задает наше тело, касаются религии и политики, двух вечных вопросов, идей фикс комического у Бениньи: как сделан наш мир, кто его сделал (религия) и как он действует (политика)» (Garboli 1997: 187). В самом деле, тело – это главный и сознательно выбранный Бениньи критерий оценки мира, который он прикладывает к самому святому, что сегодня есть: к политике и религии. Ему жизненно необходимо

⁴⁹ Скатология (*scatologia*) – так называемые «рассуждения о дерьме», восприятие мира через приземленно-телесную сферу.

выяснить вопрос, «до какой меры религия и политика солидарны с потребностями тела» и «можно ли им доверять» (там же: 187).

Мы встречаемся с вернувшей себе актуальность темой «реабилитации плоти»: по мнению Бенини, современный мир перевернут, в нем слишком мало тела и слишком много политики, технологии, информации. Полным «драматического комизма» тоном Бенини восклицает: «Где стручок⁵⁰ у толстяка, у Джулиано Феррары?⁵¹ Где, во всей его массе, стручок?» (Garboli 1997: 188). Разве можно доверять, с точки зрения народа, политикам, которых объединяет одинаковый дефект: у всех них смехотворно маленький «стручок», как подозревает Бенини. Подобный критерий проверки на «профпригодность» применяется с убийственной методичностью ко всем более или менее значимым политикам: Превити, Андреотти, Берлускони. Политическая состоятельность Умберто Босси, например, по этому критерию, оценивается, как крайне низкая: «У него один из самых дряблых стручков в истории мировой политики» (Benigni 1997: 15)⁵².

Другим критерием оценки политических деятелей и людей «верха» в целом является проверка того, как они воздействуют на тело Бенини (а значит, и всего народа), какие вызывают физиологические реакции в брюшной полости: «У Превити такое лицо... что кишкам тошно... Андреотти так противен, что человеческому телу тяжело» (Benigni 1997: 13 – 18). Одно лишь упоминание о любимом герое Бенини – Сильвио Берлускони – немедленно вызывает у него импотенцию (Benigni 1997: 156)⁵³.

⁵⁰ Pisello – ‘стручок гороха’ – общепринятый в итальянском языке эвфемизм для обозначения мужского полового органа.

⁵¹ Здесь и далее упоминаются имена известных телеведущих, политиков, партийных лидеров Италии.

⁵² «Bossi non ce l'ha tanto duro. Ha uno dei piselli piu' mosci della storia politica. Per farglielo tornare duro a Bossi non serve neanche la Schiffer, ci vuole Copperfield in persona» - ‘У Босси стручок не очень-то твердый. У него один из самых дряблых стручков в истории мировой политики. Чтобы он снова стал твердым, не поможет даже (Клаудия) Шиффер, тут нужен лично (Дэвид) Копперфилд’ (перевод автора).

⁵³ «... Quando penso a Berlusconi / mi si sgonfiano i coglioni, / mi si sgonfiano le palle, / non so piu' dove cercarle. / Quando penso a quel biscione / mi si abbassa la pressione, / l'apparato genitale / c'ha un collasso verticale. / Quando penso a Berlusconi / il testicolo si ammoscia, / mi si appoggia sulla coscia / mi va tutto alla rovescia. / Non mi scappa piu' la piscia / si frantumata la brioscia / mi diventa moscia moscia / ci scaloscia la carrozza / di minozza l'attirozza / poi di corsa mi va giu' / e non mi si rizza piu', / non mi si rizza piu', non mi si rizza piu'!!!» -

“...Когда я думаю о Берлускони, у меня сдуваются яички, у меня сдуваются шары, и я уже не знаю, где их искать. Когда я думаю об этом засс...це, у меня падает давление, детородный аппарат переживает вертикальный коллапс. Когда я думаю о Берлускони, тестикул становится дряблым, падает мне на бедро, все у меня идет наперекосяк. Я не могу справиться малую нужду, / моя булочка разбивается вдрызг / становится дряблой-

Поскольку взгляд Бенини – это взгляд простого человека, «кома земли», он не умеет рассуждать иначе, как исходя из опыта жизни собственного тела. С этой меркой он подходит к сложным политическим явлениям, находит для них неожиданную телесную трактовку. Коммунизм сравнивается с физиологической зрелостью подростка, с первой эякуляцией (Benigni 1997: 12); министерства правительства проверяются на их соответствие нуждам человека, при этом безошибочно выясняется, что министерства далеки от нужд тела: оказывается, в Италии нет Министерства Наслаждений! Итальянское правительство настолько далеко от эротизма, что даже его создание ничего не могло бы изменить: «Эй, в Министерстве Наслаждений, сколько наслаждения получил итальянский народ? – Итог: Нисколько!» (Benigni 1997: 35). Все, что не идет от тела – идет от лукавого; глупо, например, делить людей по их политическим взглядам, ведь рождаются они просто мальчиками или девочками: «...когда мама беременна, делают эхографию, чтобы посмотреть, кто там – мальчик или девочка, а вовсе не для того, чтобы узнать, к какой партии принадлежит ребенок. Еще сказали бы потом: - Там социалист, будете делать аборт?» (Benigni 1997: 33).

Роберто Бенини пытается реабилитировать тело, вернувшись в культуру Средневековья и Возрождения и заговорив на их языке. Он прибегает к приему так называемой народно-площадной номинации, представляющей собой «длинные перечисления имен, названий или нагромождение глаголов, эпитетов», которые были обычны в литературе XV и XVI веков (Бахтин 1965: 195). Его любимая тема – гениталии; Бенини гордится тем, что знает все их названия, бытующие в народе: всего он помнит на память 115 слов для обозначения женского органа и 89 для обозначения мужского. Если, говоря о политике и сильных мира сего, Роберто Бенини работает на их снижение, то, говоря об органах любви, он старается, напротив, всячески их возвысить (Benigni 1997: 36). На нескольких страницах своей книги он подвергает тщательному разбору различные принципы номинации и способы образования данных слов. Но эта тема требует более глубокого и аккуратного погружения в романскую народную культуру.

Итак, рассматривая творчество Роберто Бенини и подобных ему комических артистов, необходимо помнить, что оно является частью романской народной смеховой культуры, ведущей свое происхождение из эпохи королей и шутов. Правильное историко-культурное прочтение откровенно непристойных (с точки зрения носителей не романской культуры) выпадов известного итальянского

дряблой / ... (непереводимая игра слов) / потом вагон быстро летит вниз / и больше не поднимается / и больше не поднимается!!!!' (перевод автора).

комика позволяет увидеть в них глубокие экзистенциальные корни и избежать грубых ошибок интерпретации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахтин М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. – М: Художественная литература, 1965.
2. Буркгардт Я. Культура Италии в эпоху Возрождения. Смоленск: «Русич»: 2002.
3. Стуликова Ю.А. Устная импровизация в итальянской комической культуре // Языковая игра. Онтогенез речевой деятельности. Дискурсивная презентация языковой личности: Материалы междунар. конф., Екатеринбург, 14–16 апреля 2004 г. – Екатеринбург, 2004.
4. Benigni R. E l'alluce fu: monologhi & gag (a c. di Marco Giusti). – Mondadori, 1997.
5. Eco U. Il comico e la regola // Eco U. Sette anni di desiderio. – Tascabili Bompiani, Milano, 2000.
6. Garboli C. Roberto Benigni // Benigni R. E l'alluce fu: monologhi & gag (a c. di Marco Giusti). – Mondadori, 1997.

© Стуликова Ю. А., 2006

К ПОНЯТИЮ ТЕКСТОФИЛОСОФЕМНОГО ИНДИКАТОРА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ФИЛОСОФСКИХ ТЕКСТАХ Ф. НИЦШЕ

М. А. ШАБАЕВА

Материалом настоящего исследования являются тексты одного из известнейших и настолько же спорных философов 19-го столетия Ф. Ницше. Уникальность сочинений Ницше нам видится в том, что в процессе создания текста особый акцент автором делается на моменте вовлечения и включения читателя-реципиента в процесс интерпретации текста и создания ситуации интерактивной коммуникации, «сотворения» философской идеи. Для этого философ прибегает к использованию стиливых черт художественности (образность, фикциональность, эмотивность). Происходит своего рода коллизия философско-теоретической и эмотивно-эстетической интенций текста. Наиболее ярко этот феномен проявляется в произведении «Так говорил Заратустра».

Отражение ментальной философской субстанции в текстовой языковой ткани определяет составность, структурность, организацию отношений текстовых явлений между собой. В тексте реализуется философская картина видения автора, но философская концепция формируется самим текстом.

Исходя из того, что «Так говорил Заратустра» представляет собой художественный и философский факт и имплицитно определяет философскую концепцию, адекватная лингвостилистическая интерпретация текстов «Так говорил Заратустра» требует осознания читателем так называемого «наложения» философской перспективы автора на уровень текстовой перспективы. Таким образом, это произведение находится на «стыке» функциональных стилей и имеет «пограничный» статус художественного и философского текста. Отсюда очевидна необходимость особого, специфического подхода к интерпретации таких текстов. Особенностью организации текстовой картины видения текстов, имеющих пограничный статус: художественный текст / философский текст, является тесное переплетение в нем философской перспективы с текстовыми перспективами другого рода. Объяснить феномен сочетания в текстах Ницше поэтики и философии нам представляется возможным в рамках предлагаемого нами *текстофилософского* подхода, базирующегося на теории перспективы текста Н. Д. Маровой.

Исходным тезисом для введения нового понятия будем считать утверждение о том, что «философема» есть минимальная струк-

турная единица философской концептуальной системы, категориально занимающей уровень «ментального». Определенная совокупность философом организует философские концепты, которые конституируют философскую концептуальную систему автора-философа.

Проецируя эти понятия на категорию перспективы, можно сказать, что процесс формирования философской концепции автора происходит во взаимодействии точки зрения наблюдателя-философа и воспринимаемых им реалий действительности, в результате чего складываются перспективные направленности философского видения: философемная тематизация, философемная актуализация и фокализация философских концептов. Определяющими агентами процесса философского перспективирования являются философы. Результатом философского перспективирования становится философская картина видения автора-философа.

Соприкасаясь с «материальной» текстовой субстанцией, проникая в нее, подвергаясь тем самым процессу «текстуализации», философская картина видения преломляется через призму лингвостилистических текстовых явлений, и находит свою реализацию в текстовой ткани. Философская картина видения преобразуется таким образом и предстает вниманию реципиента-читателя в новой ипостаси – текстовой философской картины видения, которая, вторгаясь в ткань текста, «заряжает» его философской характеристикой и «диктует» ему интерпретационную направленность. Философская перспектива превращается в текстовую философскую перспективу.

Проникновение и наложение на философскую текстовую перспективу перспектив другого рода выводит их на новый уровень – текстофилософемный уровень перспективирования. Текстофилософемный уровень перспективирования не просто дает лингвостилистическое оформление ментальной философской перспективе автора, а вводит ее в интерпретационную зависимость от так называемой «субфилософемы» (некоторой новой идеи, не наличествующей в первоначальном философемном поле зрения автора), которая образуется в момент интеграции разнородных текстовых перспектив. В определенных условиях на текстофилософском уровне перспективирования рождается новое перспективное образование, которому мы даем имя «текстофилософема». Центром «текстофилософемы» является эта новая «субфилософема», которая выражается в виде текстофилософемной формулы. Например, текстовая перспективированная картина видения произведения «Так говорил Заратустра» манифестируется философской текстовой перспективой и семантическими перспективами другого рода – антропоморфической, натуроморфической и зооморфиче-

ской. Философская текстовая перспектива проникает и диффузивно растворяется в остальных трех, и выводит их на текстофилософемный уровень перспективирования. Момент интеграции антропоморфической и зооморфической текстофилософемных перспектив кристаллизует антропо-зооморфическую текстофилософемную формулу «*Mensch = Tier*» / «Человек = Животное, Зверь». Эта текстофилософемная формула является текстовым фокусом видения и центром антропо-зооморфической текстофилософемы. Текстофилософемная формула «*Mensch = Tier*» / «Человек = Животное, Зверь» и есть та новая «субфилософема», рожденная антропо-зооморфической текстофилософемой. Она дополняет философскую картину видения автора, становится ее новым компонентом и ее интерпретационным императивом. Текстофилософемная формула вводит философскую перспективу автора в отношение зависимости от текстофилософемных перспектив и корректирует философскую картину видения автора.

Философемное поле зрения Ницше составляют философемы «Воля к Моши» / «*Wille zur Macht*», «Постоянное возвращение подобного» / «*Ewige Wiederkehr des Gleichen*», «О Противоположностях» / «*Von den Gegensätzen*», «Сверхчеловек» / «*Übermensch*». Текстофилософемная формула «*Mensch = Tier*» / «Человек = Животное, Зверь» становится императивным аспектом каждой из них, актуализируя условие их интерпретации: «антропоморфическое и зооморфическое начало в Человеке».

Таким образом, текстофилософема – это определенный способ организации текстовых перспектив, предестинированный философской перспективой, с одной стороны (в направлении «от перспективы к тексту»), и средство интерпретации философской картины видения, с другой стороны (в направлении «от текста к перспективе»).

Суммируя сказанное, дадим дефиницию понятия «текстофилософема».

Текстофилософема – это структурная единица субъектной перспективированной картины видения, которая в интеграции разнородных текстовых перспектив конституирует текстовый фокус видения, являющий собой интерпретационный императив философской перспективы автора.

Парадигму текстофилософемы составляют понятия: «текстофилософемный узел», «текстофилософемная линия», «текстофилософемный корпус», «текстофилософемные индикаторы», «текстофилософемная формула», «текстофилософемная картина видения».

В данном сочинении мы обратимся к понятию текстофилософемного индикатора.

Формирование антропо-зооморфического текстофилософемного корпуса картины видения Ф. Ницше происходит посредством организации определенных антропо-зооморфических фокусов видения, которые интерпретируют антропо-зооморфическую текстофилософемную формулу «*Mensch = Tier / Человек = Животное, Зверь*». Интерпретируя текстофилософемную формулу, такие текстовые фокусы становятся текстофилософемными индикаторами.

Анализ текстов «Так говорил Заратустра» выявляет наличие двух типов зооморфических индикаторов антропо-зооморфической текстофилософемы, а именно, текстовые фокусы дисбалансного соотношения составляющих антропо-зооморфическую текстофилософемную формулу (превалирование «животности» в Человеке, отрицание «животности» в Человеке) и текстовые фокусы приведения этого соотношения в равновесие.

Рассмотрим, каким образом происходит организация первого из названных зооморфических фокусов видения, интерпретирующих антропо-зооморфическую текстофилософемную формулу.

Ведущую роль в формировании антропо-зооморфического текстофилософемного корпуса выполняет гипонимный зооморфический слой лексики в тексте. Это обозначения конкретных животных, которые выступают персонажами действия, и символизируют определенный тип Человека, а именно «последнего Человека» / «*der letzte Mensch*». Здесь вступает момент фикционализации. Человек представляется через зооморфический образ. Но факт метафорического употребления зооморфических объектов служит не только художественности текста, но и свидетельствует об интегративном моменте антропо-морфической и зооморфической перспектив текста. Зооморфический объект видения становится одновременно антропоморфическим. Обозначение Человека через зооморфический объект указывает на интерпретацию превалирования в Человеке «животности» и аспектуализирует антропо-зооморфическую текстофилософемную формулу «*Mensch < Tier / Человек < Животное, Зверь*». Фокусная позиция таких зооморфических объектов сигнализирует о текстофилософемном уровне их перспективирования, т. е. они становятся зооморфическими индикаторами антропо-зооморфической текстофилософемы. Для пояснения заявленного тезиса проиллюстрируем явление текстофилософемного перспективирования гипонимных зооморфизмов на примерах.

Антропо-зооморфический текстофилософемный фокус превалирования «животности» в Человеке составляют гипонимные зооморфические объекты. Они могут выводиться в название главы, что уже

указывает на их фокусную позицию, или иметь сильную аспектуализационную маркированность. Рассмотрим способы организации фокуса антропо-зооморфического мотива превалирования «животного» в Человеке зооморфическими объектами *die Fliege* / муха, *der Esel* / осел, *die Tarantel* / тарантул, *die Kuh* / корова.

Во второй книге Заратустры главный герой рассказывает притчу о тарантулах. Так называется и глава: «*Von den Taranteln*» / «*О тарантулах*». Главный герой Заратустра ведет беседу с «проповедниками равенства» / *die Prediger der Gleichheit* (т. е. с Человеком) и, рассказывая им притчу о тарантулах, сравнивает их с тарантулами и приравнивает их к тарантулам. Какое лингвостилистическое оформление получает это сравнение?

Объект видения *die Tarantel* аспектуализируется негативно зооморфическими характеристиками (напр., *beißen* / кусать, жалить; *schwarzer Schorf* / черный струп; *Giftspinne* / ядовитый паук) и антропоморфическими характеристиками (*die Rache* / месть; *die Wut* / гнев; *die Lüge* / ложь; *der Feind* / враг). Далее происходит сравнение и уравнивание человека и тарантула (как в примерах: *Taranteln seid ihr mir und versteckte Rachsüchtige* / Тарантулы вы для меня и скрытые мстители; *zugleich sind sie Prediger der Gleichheit und Taranteln* / они одновременно проповедники равенства и тарантулы). В приведенных примерах Человек приравнивается к Тарантулу, но в назывании того и другого еще существует граница между ними. Эти объекты не уравниваются, а приравниваются друг к другу. Уравнивание антропоморфического объекта «проповедники равенства» и зооморфического объекта «тарантул» эксплицируется в следующих эпизодах повествования через местоименные обращения к человеку и тарантулу в одном (напр., ... *dass eure Wut euch aus eurer Lügen-Höhle locke...* / чтобы гнев ваш выманил вас из вашей лживой пещеры). И, наконец, кульминация слияния антропоморфической и зооморфической перспектив проявляется в полной зооморфизации антропоморфического объекта «проповедники равенства». Заратустра обращается к Человеку, называя его Тарантулом, и говорит о Тарантулах, имея в виду Человека. Посмотрим этот интеграционный антропо-зооморфический момент на примерах:

... *wäre es anders, würden die Taranteln anders lehren: und gerade sie waren ehemals die besten Welt-Verleumder und Kettenbrenner...*

... *da biss mich selber die Tarantel, meine alte Feindin! [...] "Strafe muss sein und Gerechtigkeit – so denkt sie [...] Ja, sie hat sich gerächt! Und wehe! Nun wird sie mit Rache auch noch meine Seele drehend machen!*

... будь иначе, и тарантулы учили бы иначе: ибо они некогда были худшими клеветниками на мир и сожигателями еретиков...

... тут укусил меня самого тарантул, мой старый враг! [...] "Должно быть наказанию и справедливости – так думает он [...] Да, он отомстил за себя! И, горе! Теперь мщением он заставит кружиться и мою душу!" (перевод наш)

Из данных примеров видно, что зооморфический объект *Тарантул* не просто характеризуется антропоморфически, а становится антропо-зооморфическим объектом, выраженным зооморфической лексемой. В примерах выделены подчеркиванием лексемы-экспликации антропо-зооморфической перспективной интеграции. Зооморфический объект видения «Тарантул» / *die Tarantel* находится в фокусной позиции и интерпретирует антропо-зооморфическую текстофилософемную формулу «*Mensch = Tier* / Человек = Животное, Зверь» в дисбалансом соотношении ее составляющих с превалированием в Человеке «животности» / *Tierheit*. Таким образом, этот семантико-перспективный зооморфический мотив является индикатором антропо-зооморфической текстофилософемы.

Аналогичная ситуация наблюдается в организации антропо-зооморфического текстофилософемного фокуса, эксплицируемого зооморфическим объектом *die Fliege* / муха. Зооморфическая лексема *die Fliege* интегрирует в себе зооморфические характеристики и антропоморфические характеристики объекта *der letzte Mensch* / *последний человек*. Антропо-зооморфический фокус *die Fliege* интерпретирует мотив превалирования «животности» в Человеке, актуализирует этим дисбалансное соотношение составляющих антропо-зооморфической текстофилософемы «*Tier*» и «*Mensch*», и также становится зооморфическим текстофилософемным индикатором.

В отношении фокализации зооморфического мотива превалирования «животности» в Человеке интересна роль зооморфического объекта *die Kuh* / корова, который лейтмотивом пронизывает все произведение от начала до конца.

Первую остановку в своем пути возвращения к людям Заратустра делает в городе под названием «*die bunte Kuh*» / «пестрая корова» и возвращается в него несколько раз. Такое зооморфическое название города подчеркивает зооморфический мотив «стадности» человеческого общества и характеризует восприятие людей этого города Заратустрой как массу. Таким образом, зооморф «корова» начинает отрицательно интерпретировать антропоморфическую перспективу текста. Но аспект *bunt* / пестрый указывает на разнородность этой массы и является положительным аспектом, актуализирующим сему возмож-

ной положительной трансформации имеющейся зооморфичности в человеческом обществе. Далее интерпретирование антропоморфической перспективы зооморфом «корова» происходит через сравнения (*gleich* / как, похожий). Антропоморфическая аспектность зооморфа «корова» (напр., терпеливая / *geduldsam*, добродетельная / *tugendsam*) свидетельствует о еще более глубоком взаимопроникновении антропоморфической и зооморфической перспектив.

Сильная аспектуализационная маркированность этого зооморфического объекта видения и момент его перехода на текстофилософский уровень проявляется в главе «Добровольный нищий» / *Der freiwillige Bettler*. Эта глава представляет собой явную аллюзию на текст Библии «Нагорная проповедь». Заратустра встречается на своем пути стадо коров, в середине которого сидит человек и вещает им нечто важное. Заратустра называет его «нагорным проповедником» / *Bergprediger* и узнает в нем «добровольного нищего» / *freiwilliger Bettler*, с которым он уже встречался ранее. После того, как Люди не захотели принять его дары, он отправился к Животным и нашел *этих коров* / *diese Kühe*. Через указательное местоимение *diese* / *эти* и противопоставление биологическому виду *Tier* / «Животное» это стадо коров как бы отстраняется от принадлежности к животным и утрачивает свою зооморфичность. Приведем пример из текста:

So ging ich endlich zu den Tieren und zu diesen Kühen.

Тогда я, наконец, пошел к Зверям и этим коровам.

Далее объект видения «коровы» аспектуализируется и зооморфически (*wiederkäuen* / пережевывать; *anschnaufen* / обнюхивать), и антропоморфически (*sich wundern* / удивляться; *Müssiggänger* / бездельники; *Tagediebe* / «обворовыватели времени»). Таким образом, антропо- и зооморфическая аспектуализация этого зооморфического объекта, его противопоставление зооморфическому гиперониму «Животное», референтная антропоморфическая аспектуализация через аллюзию на библейский текст, в котором в аналогичной ситуации находится толпа людей, выводит зооморфический объект «коровы» на текстофилософский уровень перспективирования. Антропо-зооморфический фокус *коровы* / *Kühe* символизирует «стадного» человека, не желающего думать, а лишь удовлетворять свои «животные» потребности. Зооморфический компонент этого антропо-зооморфического фокуса видения доминирует в интеграционном процессе двух перспектив, поэтому этот фокус видения мы обозначаем как зооморфический индикатор антропо-зооморфической текстофилософемы, интерпретирующий текстофилософскую формулу «*Mensch* = *Tier* / Человек = Животное, Зверь».

Еще одним примером экспликации зооморфического индикатора антропо-зооморфической текстофилософемы можно назвать антропо-зооморфический фокус «осел» / *der Esel*. В главе «*O прославленных мудрецах*» / «*Von den berühmten Weisen*» проповедники и церковные служители характеризуются зооморфически сначала через сравнение с зооморфом «осел» (*hartnäckig und klug, dem Esel gleich* / упрямые и умные, как ослы), а затем в идентификации с этим зооморфом (*Immer nämlich ziehen sie, als Esel – des Volkes Karren* / ибо всегда тянут они ослами – телегу народа). Уравнивание элементов антропоморфической и зооморфической перспектив осуществляется лингвостилистически через лексему *als* / *как*, в качестве. Такой способ лингвостилистического оформления интеграционного момента двух перспектив подтверждается и на уровне текстофилософемной линии, как в примере из главы «*Von den Mitleidigen*» / «*O сострадающих*»:

... wandelt er nicht unter uns wie unter Tieren? [...] der Erkennende wandelt unter Menschen als unter Tieren...

...разве не ходит он среди нас, как среди Зверей? познающий ходит среди Людей как среди Зверей...

Приведенный пример фиксирует моменты сравнения и уравнивания Человека и Зверя через немецкую лексему *als*. Заметим, что русский эквивалент этой лексики «как» актуализирует лишь момент сравнения, но не уравнивания. Это определяет интерпретационный модус ослабления антропо-зооморфической текстофилософемной проявленности.

Итак, момент уравнивания антропоморфического объекта видения «прославленные мудрецы» и зооморфического объекта «ослы» уже сигнализирует об интеграции этих двух перспектив и их переходе на текстофилософемный уровень. Лексема «осел» / *der Esel* становится выразителем антропо-зооморфического фокуса, который интенсифицируется далее выведением его в заголовок одной из последних глав «Так говорил Заратустра» – «*Das Eselsfest*» / «Праздник осла». По сюжету предыдущей главы собравшиеся в пещере Заратустры «высшие люди» / *die höheren Menschen* начинают молиться Ослу как Богу. Заратустра ужасается этому, но потом воспринимает этот факт как урок. Подтверждением этому являются слова «совестливого Духом» / «*der Gewissenhafte des Geistes*»:

Und wer des Geistes zu viel hat, der möchte sich wohl in die Dumm- und Narrheit selber vernarren. Denke über dich selber nach, oh Zaratustra! [...] auch du könntest wohl aus dem Überfluss und Weisheit zu einem Esel werden.

И у кого слишком много Духа, тот может сам заразиться глупостью и безумством. Подумай о себе самом, о Заратустра! [...] даже ты мог бы от избытка мудрости сделаться Ослом.

По словам этого отрывка становится ясным, что зооморфический объект «осел» имеет здесь два аспекта: он выступает символом глупости / *Dummheit* (как и в традиционной зооморфической символике) и полного отсутствия Духа / *Geist*, а значит, крайнюю степень «животности» / *Tierheit* в Человеке. Если традиционно люди представляют Бога в образе Человека / *Mensch*, то в данном случае Бог становится Животным / *Tierwerdung Gottes*. Таким образом, зооморфический объект Осел являет собой фокус семантико-перспективного мотива превалирования в Человеке «животности».

Мы рассматриваем случаи образования зооморфических индикаторов, конституирующих антропо-зооморфический текстофилософемный корпус. Они, перекликаясь друг с другом, вырисовывают ткань текстофилософемы. Выше мы на примерах четырех зооморфических объектов проследили способы организации фокуса антропо-зооморфического мотива превалирования в Человеке «животности». В этих случаях антропо-зооморфический фокус выражается зооморфическими лексемами. Но в такой перспективации они не просто являются компонентами зооморфической перспективы, а становятся зооморфическими индикаторами антропо-зооморфической текстофилософемы и интерпретируют текстофилософемную формулу «*Mensch = Tier / Человек = Животное, Зверь*».

Антропо-зооморфический фокус мотива превалирования в Человеке «животности» может организовываться и более эксплицитно. Например:

Ihr habt den Weg vom Wurm zum Menschen gemacht, und vieles ist in euch noch Wurm. Erst wart ihr Affen, und auch jetzt noch ist der Mensch mehr Affe, als irgend ein Affe.

Вы совершили путь от Червя к Человеку, но многое в вас еще осталось от Червя. Некогда вы были Обезьяной, но и сейчас в Человеке больше Обезьяны, чем в некой Обезьяне. (перевод наш)

Этот пример мотива превалирования в Человеке «животности» (из третьего предисловия Заратустры) иллюстрирует более компактное и эксплицитное формирование зооморфического индикатора антропо-зооморфической текстофилософемы.

С. Ю. ЩЕРБИНА

В рамках классификации текстов или жанров в литературоведении, лингвистике и лингвокультурологии иногда выделяют *дидактическую* функцию некоторых типов текстов.

Так, немецкий литературовед И. Брак считает, что традиционное деление на эпiku, лирику и драму является слишком «жестким». На самом деле, определенная нечеткость границ позволяет выделить четвертую ипостась – дидактику. Она подразделяется на малые (пословицы, афоризмы, эпиграммы, эссе, загадки и т.д.), параболические (басня, притча, параболa и т.д.) и сатирические (шутки, пародии, иронию) жанры [Braak 1990: 148, 192].

Ю. А. Левицкий считает дидактический «параметр» неотъемлемым признаком художественного стиля, так как назначение любого художественного произведения состоит в том, чтобы «научить жить» читателя [Левицкий 1998: 87].

Лингвокультурология главную задачу дидактического текста видит в трансляции культурного и духовного опыта и его передаче другим поколениям. На основе такого широкого определения Ученова/Шомова [2003: 58] выделяют сакральные и изотерические тексты, религиозно-нравственную (поучения) и фольклорную (пословицы, поговорки) дидактику, специальные тексты из разных отраслей знания, морально-этические трактаты, тексты-дополнения (античные комментарии, пособия к Библии), различные типы учебников и учебных пособий.

В энциклопедических и справочных изданиях указывается, что дидактическая или поучительная литература излагает в форме словесно-художественных жанров философские, религиозные, моральные и научные знания и идеи [БСЭ, том 8, 1972: 730; Wilpert 1989: 504-505].

Несмотря на ряд существенных различий, общим для всех перечисленных подходов является понимание того, что некоторые тексты обладают признаком «дидактичности», под которой понимают их морально-этическую в широком смысле этого термина составляющую.

Следовательно, она с разной интенсивностью пронизывает самые разные функциональные стили и типы текстов и не ограничивается лишь художественными текстами. Логично предположить, что дидактичность реализуется набором стилистических средств, который в

каждом конкретном типе текста и предстоит изучить. Это позволит уточнить классификацию дидактических текстов и выявить их типичные признаки.

Обращение в этой связи к малоформатным текстам Элиаса Канетти под названием «Провинция человека. Заметки 1942–1975» [Canetti 1998], которые занимают центральное место в его творчестве [ср.: Neumann 1985: 191; Engelmann 1997: 53], вполне закономерно для автора статьи, так как продолжает ряд публикаций по афористической тематике [Щербина 2004; Ščerbina 2005 (a); Ščerbina 2005 (6)].

«Заметки» содержат весьма разноплановые тексты (цитаты, эссе, афоризмы, наброски и т.д.). В соответствии с задачами данной статьи для анализа выбраны только такие малоформатные тексты, в которых сочетаются три обязательных (изолированность / внеконтекстность, прозаическая форма, нефикциональность) и как минимум один факультативный (отдельное предложение, краткость, языковой или смысловой пуант) признак афоризма [Fricke 1984: 14]. Только такое сочетание конституирует подлинный афоризм, который содержит глубокие философские обобщения, имеет тенденцию к морально-философской тематике и направлен на диалектическое рассмотрение порядка вещей [Федоренко / Сокольская 1990: 32, 44]. Обобщенность есть результат синтеза многих фактов, поэтому афоризм справедливо считают выводом, правилом, принципом, заключением. Его называют узואльно-поведенческим текстом, иллюстрирующим аксиомы поведения, которые не всегда явно выражены в языке [Дмитриева 1997: 7]. Вместе с тем афоризм выражает индивидуальную мудрую мысль, «которая представлена как общезначимая и оригинальная по форме и содержанию» [Манякина 1981: 4]. При этом «общезначимость», т. е. ценность содержащейся в афоризме информации для широкого круга людей, сопряжена в основном с дидактической направленностью жанра. В языковом проявлении общезначимость связана с обобщенностью суждения и предметом афористического высказывания [там же: 7].

До настоящего времени считалось, что основными элементами экспликации обобщенности в первую очередь являются средства генерализации и некоторые специфические лексико-грамматические показатели [Манякина 1976: 90; 1981: 7–8; Дмитриева 1997: 9]. Однако думается, что экспликация обобщенности происходит и вследствие предпочтительного употребления некоторых других средств. Об этом, пожалуй, косвенно свидетельствуют высказывания о двучленной форме (двухаспектности) афоризма [Федоренко / Сокольская 1990: 40, 79], употребительности превосходной степени прилагательных, дефинитивных конструкций и отождествительных структур [Fricke 1984:

141 – 142; Дмитриева 1997: 9], типизированности семантико-языковой структуры афоризмов, которая обуславливает известную предсказуемость информации [Манякина 1981: 19]. Следовательно, логично было бы представить обобщенность как комплексное, многоплановое явление, на основе которого и возникает афоризм как жанр / тип текста.

Обратимся теперь к примерам из творчества Э. Канетти для выявления средств обобщения.

1. Самыми известными из них являются разнообразные средства генерализации:

а) панхроническое (атемпоральное) настоящее время:

(1) *Von Superlativen geht eine zerstörende Gewalt aus* [Canetti 1998: 89]⁵⁴.

Его употребление подготавливают глаголы неопредельной семантики, и ситуация, которая эксплицитно (обстоятельства времени со значением «всегда») или имплицитно присутствует [Sowinski 1991: 173]. Академическая грамматика немецкого языка указывает в связи со значением генерализации на временную индифферентность презенса и его использование для обозначения чего-то обычного, общепринятого, узуального, повторяющегося, т.е. не ограниченного моментом речи факта, события [Grundzüge einer deutschen Grammatik 1980: 509, 512].

б) определенный артикль в единственном числе:

(2) *Der Erfolgreiche hört nur noch Händeklatschen. Sonst ist er taub* [там же: 28].

Обобщение выражено здесь эксплицитно, поскольку единственное число подразумевает множественное (der Erfolgreiche = die / alle Erfolgreichen).

в) имена существительные с абстрактным значением:

(3) *Die Dummheit ist weniger interessant geworden, sie verbreitet sich im Nu und ist bei allen dieselbe* [там же: 301].

Абстрактные имена называют ключевые для соответствующего автора (и человечества в целом) понятия, имеющие непреходящую (вечную) ценность. Тем самым они «смыкаются» с доминирующим в афоризмах панхроническим презенсом и усиливают его. Свидетельством важности подобных понятий могут служить антологии, в которых афоризмы разных авторов сгруппированы по определенной тематике. Но «Заметки» Э. Канетти построены строго в хронологическом порядке, а не по тематическому принципу. Ключевыми темами для него являются «война», «смерть», «власть», «массы», «философия», «язык», «бог» и некоторые другие.

⁵⁴ Орфография в примерах приводится в соответствии с цитируемым изданием Э. Канетти.

2. Разная степень обобщенности, своего рода градация – от неопределенной до глобальной –, может быть выражена также некоторыми лексико-грамматическими средствами:

а) неопределенными местоимениями:

(4) *Jede Sprache hat ihr eigenes Schweigen* [там же: 30].

(5) *Alle Sterbenden sind Märtyrer einer künftigen Weltreligion* [там же: 59].

(6) *Die meisten Philosophen haben eine zu geringe Vorstellung von der Variabilität menschlicher Sitten und Möglichkeiten* [там же: 53].

(7) *Manche erlangen ihre größte Schlechtigkeit im Schweigen* [там же: 301].

(8) *Nichts ist langweiliger, als angebetet zu werden. Wie hält Gott das nur aus?* [там же: 188].

Очевидно, что вследствие разной семантики местоимений степень выражаемой ими обобщенности (а тем самым и категоричности высказывания) различна: у лексем „jede“, „alle“ она максимальна, „die meisten“ занимают промежуточное положение, в то время как „manche“ (а также „einige“) эксплицируют ее снижение. „Nichts“ (а также практически отсутствующие в текстах Э. Канетти „kein(er)“, „niemand“) находятся по отношению к местоимениям „jede“, „alle“ (=все) на противоположном полюсе (=никто) и также максимально обобщают, но со знаком « - ».

б) неопределенно-личным местоимением „man“:

(9) *Man ist seinen Vorfahren dankbar, weil man sie nicht kennt* (S. 44).

Общеизвестно, что местоимение „man“ в одном из своих значений выражает высокую степень обобщения [Riesel/Schendels 1975: 104], а его высокая частотность в афоризмах свидетельствует о стремлении писателей облекать свои субъективные мысли в максимально объективную форму.

в) личными местоимениями:

(10) *Ich hasse die Leute, die rasch Systeme bauen, und ich werde dazu sehen, daß meines sich nicht ganz schließt* [там же: 129].

(11) *Manchmal glaube ich, sobald ich den Tod anerkenne, wird sich die Welt in Nichts auflösen* [там же: 59].

(14) *Er versteht es, selbst den Haß einer Mücke zu erregen* [там же: 180].

(15) *Er möchte von vorne beginnen. Wo ist vorn?* [там же: 280].

(16) *Ein genaueres Studium der Märchen würde uns darüber belehren, was wir der Welt noch zu erwarten haben* [там же: 50].

Несмотря на субъективность афоризма как жанра, большинство авторов избегает использовать личные местоимения в своих текстах.

Обычно субъективные оценки стараются максимально «объективировать», воплотив их в соответствующую языковую форму. Однако у Э. Канетти личные местоимения встречаются очень часто и, по мнению некоторых исследователей, могут служить основой классификации «заметок» [Lappe 1989: 75–76]. На основе оппозиции «личное местоимения 1л. ед.ч. в именительном и косвенных падежах» – «все остальные личные и прочие (в основном неопределенные) местоимения» можно вычлениить следующие типы «заметок»:

- «настоящие» (в которых „ich“ невозможно заменить другим местоимением, например: „einer, der“ „man“),
 - «взаимозаменяемые» (субституция „ich“ другими местоимениями возможна),
 - «запрещающие» (замена неопределенного или другого местоимения на личное „ich“ невозможна),
 - «переходные / сомнительные случаи» (возможна субституция неопределенных местоимений и их аналогов посредством „ich“)
 - «нейтральные» (не содержат местоимений) [там же: 76 – 79].
- Следовательно, чем более лично сформулированы «заметки» (два первых типа), тем меньше они обобщают [Lappe 1989: 80].

Приведенная классификация представляет определенный интерес, так как указывает в первую очередь на корреляцию личного местоимения „ich“ и неопределенно-личного местоимения „man“, а также неопределенных местоимений „manche“, „die jenigen“ и некоторых других субститутов с обобщающим значением (например, „die Menschen“) [Lappe 1989: 77-78].

Однако Т. Лаппе практически не высказывается о роли других личных местоимений в «заметках». Так можно согласиться с Х. Фрике, что Э. Канетти употребляет «чуждое» афоризму местоимение „er“ в подражание Г. К. Лихтенбергу. Но трудно разделить точку зрения немецкого литературоведа о том, что в таких случаях его можно легко идентифицировать с „ich“ (см. классификацию Т. Лаппе). Скорее местоимение „er“ в (14) и (15) сигнализирует некоторую типизацию и авторскую дистанцию (иронию, критику). И, наоборот, употребление местоимения „wir“ свидетельствует об интенции автора участвовать в чем-либо [ср.: Grundzüge einer deutschen Grammatik 1980: 655]. Таким образом, афоризмы с местоимениями „er“ – „wir“ фактически противопоставлены друг другу по принципу невключенности (дистанции) – включенности (отсутствия дистанции) автора.

г) некоторыми наречиями с семой времени (например, „manchmal“, „gewöhnlich“, „oft“, „selten“, „nie“, „niemals“, „immer“):

(17) *Immer, wenn man ein Tier genau betrachtet, hat man das Gefühl, ein Mensch, der drin sitzt, macht sich über einen lustig* [там же: 17].

(18) *Man ist nie traurig genug, um die Welt besser zu machen. Man hat zu bald wieder Hunger* [там же: 55].

Несомненно, подобные наречия характеризуют степень «частотности» (распространенности, важности) предмета высказывания по шкале «высокая – средняя – низкая – нулевая». В сочетании с другими средствами они эксплицируют либо усиливают уровень генерализации/обобщения.

3. С обобщенностью коррелируют также разнообразные средства объективной и субъективной модальности, так как морально-философская направленность афоризма невозможна без использования средств оценки.

Объективная модальность выражает отношение сообщаемого к действительности в плане реальности (осуществляемости или осуществленности) и ирреальности (неосуществленности). Ее можно представить в виде оппозиции изъявительного и «ирреальных» наклонений (сослагательного/условного и побудительного) [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 303].

Даже беглый просмотр афоризмов любого автора показывает, что подавляющее большинство из них сформулировано в изъявительном наклонении. Это и не удивительно, так как оно само по себе нейтрально, индифферентно по отношению к высказыванию в том плане, что эксплицирует его общепринятость. Данное свойство индикатива в афоризмах обычно наслаивается на другие описанные выше средства обобщения, хотя и может быть ограничено другими модальными средствами [Grundzüge einer deutschen Grammatik 1980: 522].

Из 18 процитированных «заметок» Э. Канетти только в двух использовано сослагательное наклонение (конъюнктив). В примере (15) в значении желания (слабой интенсивности), в примере (16) в значении возможности / совета, т.е. косвенной императивности.

Разумеется, в зависимости от авторской интенции могут актуализироваться и другие значения конъюнктива. Например, ирреальности:

(19) *Von Instinkten reden sie, als wären es Albatrosse* [там же: 77].

(20) *Wer von all seinen Gewohnheiten Kenntnis nähme, wüßte nicht mehr, wer er ist* [там же: 330].

В подобных случаях конъюнктив выражает субъективизм автора, его иронию / сарказм.

Конъюнктив может служить также средством прямой императивности:

(21) *Seinen tiefsten Schmerz halte jeder geheim* [там же: 157]

(22) *Große Worte sollten plötzlich zu pfeifen beginnen, wie Teekessel, in denen Wasser erhitzt wird, als Warnung* [там же: 320].

Еще большую степень императивности/долженствования выражают модальные глаголы „müssen“ и „sollen“ в индикативе:

(24) *Man muß aufhören, bevor man alles gesagt hat. Manche haben alles gesagt, bevor sie beginnen* [там же: 350].

И, наконец, прямую императивность эксплицирует повелительное наклонение (императив) глагола:

(25) *Der Mensch hat die Weisheit all seiner Vorfahren zusammengekommen, und seht, welch ein Dummkopf er ist!* [там же: 13].

Субъективная (текстовая) модальность (экспрессивность) отражает отношение говорящего к сообщаемому, эмоционально-волевую установку автора текста. Ее основу образует понятие оценки в широком смысле слова [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 303; Стилистический энциклопедический словарь русского языка 2003: 549].

Назовем лишь некоторые способы оценки в текстах Э. Канетти:

а) модальные слова и частицы:

(26) *Der Dichter ist wohl der Mensch, der, was früher war, spürt, um was sein wird vorauszusagen. Er leidet also nicht wirklich, er erinnert sich nur; und er tut nichts, weil er es erst voraussagen muß* [там же: 21].

(27) *Vielleicht, weil wir nicht einmal aufatmen dürfen, zwischen diesem Krieg und dem nächsten, wird dieser doch nie kommen* [там же: 84].

(27) *Ein Volk ist erst wirklich verschwunden, wenn auch seine Feinde einen anderen Namen tragen* [там же: 47].

(28) *Die Menschen können nur einander erlösen. Darum verkleidet sich Gott als Mensch* [там же: 50].

Если уступительно-ограничительные частицы „nur“, „erst (wirklich / dann)“ характерны для многих авторов, то модальные частицы „wohl“ и „vielleicht“ относятся к стилю Э. Канетти, лишенному категоричности и чрезмерной назидательности. Именно в этом компоненте он напоминает манеру Г. К. Лихтенберга все подвергать сомнению.

б) превосходная степень имен прилагательных:

(29) *Die entsetzlichsten Gedanken faßt man ruhig ins Auge und über viel weniger entsetzliche ist man durch nichts zu beruhigen* [там же: 286].

В зависимости от семантики прилагательного превосходная степень обозначает на шкале градации либо максимально положительный, либо максимально отрицательный полюс. Приведенный пример искусно построен на параллелизме и антитезах, в том числе путем

противопоставления превосходной и сравнительной степени прилагательного „entsetzlich“. Однако нередко структура афоризма, который содержит превосходную степень прилагательного, выглядит намного проще (см. пример 7).

в) обыгрывание (модификации) фразеологизмов и клише:

(30) *Es wird besser werden. Wann? Wenn die Hunde regieren?* [там же: 83].

(31) *Man will besser werden, sagt man, man will es nur leichter haben* [там же: 272].

(32) *Immer wenn er zu weit geht, ist er nicht weit genug gegangen* [там же: 272].

(33) *Die Fliege, der er kein Haar krümmen könnte, ist inzwischen gestorben* [там же: 302].

(34) *Tausendjährige Reiche hat es gegeben: des Plato, des Aristoteles, des Konfuzius* [там же: 38].

(35) *Er hielt die andere Backe so lange hin, bis man ihm einen Orden darauf klebte* [там же: 199].

Разнообразные приемы варьирования устойчивых выражений позволяют Э. Канетти обозначить свою позицию при анализе шаблонов повседневного мышления. В примерах (30) и (15) это достигается за счет использования риторических вопросов, которые помимо сомнения являются средством „диалога“ с читателем. Пример (31) можно рассматривать как антитезу вследствие контекстной фразеологической антонимии, которую в структурном плане усиливает синтаксический параллелизм. В следующей «заметке» антитезу (а вместе с ней и оценку) создают различные временные формы глагола. Контраст же в примере (33) вызван столкновением переносного значения фразеологизма с прямым значением главного предложения.

Две следующие «заметки» являются аллюзиями соответственно на нацистскую Германию (34: „tausendjähriges Reich“) и библию (35: „Wenn dich einer auf die linke Wange schlägt, halte ihm auch die rechte / andere hin“).

г) авторские графические средства:

В первую очередь к ним относится курсив, который помогает сфокусировать внимание читателя на ключевых словах и заставляет его задуматься, домыслить смысл высказывания. Это один из излюбленных приемов Э. Канетти, который, например, может подчеркивать одновременную актуализацию прямого и переносного значения (36), высшую степень качества (37) и оксюморон (38)⁵⁵:

⁵⁵ Так как в тексте статьи примеры «Заметок» даны сплошным курсивом, в данном случае курсив Э. Канетти выделен жирным шрифтом.

(36) *Der Himmel will durchschaut sein, und erinnert die Menschen daran durch Blitze* [там же: 184].

(37) *Die Kraft falscher Gedanken liegt in ihrer extremen Falschheit* [там же: 205].

(38) *Je bestimmter ein Geist ist, umso mehr braucht er das Neue* [там же: 233].

Кроме того, он иногда использует написание сложносоставных слов через дефис, чтобы подчеркнуть некоторую автономность (а, следовательно, и вес) их компонентов:

(39) *Der Beweis ist das Erb-Unglück des Denkens* [там же: 14].

(40) *Der Begriffs-Hochmut als der niedrigste Hochmut, denn er hätte einen riesigen Schatz von Münzen beisamen, sich mehr zu kaufen, aber mag keine von ihnen umwechseln, aus Geiz* [там же: 86].

Значительно чаще Э. Канетти использует этот прием в кратких «заметках». В этом проявляется авторская креативность и, возможно, некоторое подражание классику жанра Г. К. Лихтенбергу. Подобные миниатюры трудно «расшифровать» и ввиду отсутствия полноценной предикации нельзя считать афоризмами.

(41) *Spring-Geld, wie Flöhe* [там же: 292].

(42) *Zwerg-Helikopter, die auf Glatzen landen* [там же: 292].

д) средства образности:

(43) *Die Wahrheit ist ein Meer von Grashalmen, das sich im Winde wiegt; sie will als Bewegung gefühlt, als Atem eingezogen sein. Ein Fels ist sie nur für den, der sie nicht fühlt und atmet; der soll sich den Kopf an ihr blutig schlagen* [там же: 65].

(44) *Er betrinkt sich an den Fehlern der andern, ein Trunkenbold der Moral* [там же: 203].

(45) *Das Vielsinnige des Lesens: die Buchstaben sind wie Ameisen und haben ihren eigenen geheimen Staat* [там же: 73].

(46) *Der Ruhm will sich immer an die Sterne hängen, weil sie so weit abseits stehen; der Ruhm will sich in Sicherheit bringen* [там же: 102].

Средства образности передают субъективное авторское видение проблем и поэтому содержат определенную оценку, которую не всегда можно свести к признаку «хорошо» или «плохо» [ср.: Стилистический энциклопедический словарь русского языка 2003: 140].

К излюбленным приемам Э. Канетти относятся персонификация абстрактных понятий („Wahrheit“ (43), „Ruhm“ (46), усиленная в обоих случаях параллелизмом), образные сравнения („die Buchstaben sind wie Ameisen“ (45)) и конкретизация/материализация абстрактного понятия путем двойного нарушения лексической сочетаемости слов („sich an den Fehlern betrinken“, „Trunkenbold der Moral“ (44)).

е) междометия:

(48) *O Sätze, Sätze wann werdet ihr euch wieder ineinander fügen und nie mehr von einander ablassen?* [там же: 180].

(49) *O wer die Bitterkeit aus der Zukunft wegzuschöpfen vermöchte, daß er allein Sie schluckt, und die anderen sind glücklich!* [там же: 96].

В приведенных примерах оценка заключается не только в междометиях и вопросительно-восклицательных интонациях, которые выражены синтаксически и графически. Авторскую интенцию реципиент может понять, перифразируя обе «заметки»: „Es wäre gut / nicht schlecht, wenn...“. Такое прочтение эксплицирует желание или побуждение.

ж) клишированность заметок, т.е. типизированность их семантико-языковой структуры, которая проявляется в предпочтительном употреблении определенных синтаксических моделей, например:

(50) *Die Hölle des Diebes ist die Angst vor Dieben* [там же: 176].

(51) *Ohne Bücher verfaulen die Freuden* [там же: 248].

Данные примеры напоминают пословицы типа „A ist A / B“ (т.е. определения или квази-дефиниции), „Ohne A kein (fehlt) B“ и представляют собой вследствие чередования ударных и безударных слогов ритмически организованную прозу [ср.: Röhrich/Mieder 1977: 61–63]. Выбор таких структур / моделей отнюдь не случаен (см. также примеры (5), (26), (39) и (44) в том числе с развернутыми определениями), поскольку пословицы обобщают определенный опыт. К тому же определения (квази-дефиниции) неожиданно высвечивают новые грани хорошо известного явления и поэтому достаточно парадоксальны и субъективны. Их четко выраженная двучленная форма способствует тому, что в первой части называется явление или понятие, а во второй раскрывается его суть [Федоренко / Сокольская 1990: 83]. При этом авторы могут варьировать типы определений [см. об этом: Ščerbina 2005b].

Двучленность афоризмов нередко выражена на формально-логическом уровне также двойными союзами или параллельными конструкциями в функции сравнения или противопоставления (см. также пример 38):

(52) *Zwischen Erleben und Urteilen ist ein Unterschied wie zwischen Atmen und Beißen* [там же: 49].

(53) *Wen man schlafen sah, den kann man nie mehr hassen* [там же: 23].

Как видно из многочисленных примеров названные при анализе отдельные средства в афористических «заметках» тесно взаимодействуют и наслаиваются друг на друга, что позволяет Э. Канетти более

точно сформулировать свои эτικο-философские взгляды на некоторые проблемы.

Разумеется, настоящая статья не претендует на исчерпывающий анализ всех возможных средств дидактизации, которые, по всей видимости, в основном представлены обобщающими и оценочными средствами. Тем не менее, с определенной долей уверенности можно сделать предварительный вывод о том, что «дидактичность» как свойство текста следует рассматривать как многоплановое явление, которое не ограничено рамками традиционных средств обобщения.

Для определения уровня (плотности, насыщенности) дидактичности разных жанров и типов текстов необходим анализ большого текстового материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Braak I. Poetik in Stichworten / I. Braak. - Unterägeri: Hirt, 1990.
2. Canetti E. Die Provinz des Menschen. Aufzeichnungen 1942-1972 / E. Canetti. - Frankfurt / M: Fischer, 1998.
3. Engelmann S. Babel – Bibel – Bibliothek: Canettis Aphorismen zur Sprache / S. Engelmann. - Würzburg: Königshausen und Neumann, 1997.
4. Fricke H. Aphorismus / H. Fricke. - Stuttgart: Metzler, 1984.
5. Grundzüge einer deutschen Grammatik 1980 / K. E. Heidolph et al. - Berlin: Akademie-Verlag, 1981.
6. Lappe Th. Elias Canettis „Aufzeichnungen 1942 – 1985“. Modell und Dialog als Konstituenten einer Programatischen Utopie / Th. Lappe. - Aachen: Alano-Verlag, 1989.
7. Neumann G. Widerruf des Sündenfalls. Beobachtungen zu Elias Canettis Aphoristik // Hüter der Verwandlung. Beiträge zum Werk von Elias Canetti. - München; Wien: Carl Hanser Verlag, 1985. - S. 182 – 216.
8. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik / E. Riesel. - Moskau: Verlag Hochschule, 1975.
9. Röhrich L., Mieder W. Sprichwort / L. Röhrich. - Stuttgart: Metzler, 1977.
10. Sowinski B. Deutsche Stilistik / B. Sowinski. - Frankfurt/M: Fischer, 1991.
11. Ščerbina S. Stilbesonderheiten Lichtenbergs als übersetzungspraktisches und texttypologisches Problem / Wort – Text – Kultur. Beiträge zur Germanistik. - Chabarowsk, 2005 (a). - S. 131 – 144.
12. Ščerbina S. Die Scheindefinition als didaktisches Mittel bei Lichtenberg. Tucholsky und Canetti / Wort – Text – Kultur. Beiträge zur Germanistik. - Chabarowsk, 2005 (b). - S. 145 – 159.
13. von Wilpert G. Sachwörterbuch der Literatur / G. von Wilpert. - Stuttgart: Kröner, 1989.
14. БСЭ, том 8, изд. 3. - Москва: Советская энциклопедия, 1972.
15. Дмитриева О. А. Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов (на материале французского и русского языков) (АКД) / О. А. Дмитриева. - Волгоград: Перемена, 1997.
16. Левицкий Ю. А. Проблема типологии текстов / Ю. А. Левицкий. - Пермь: Издательство Пермского университета, 1998.
17. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева (ред.). - Москва: Советская энциклопедия, 1990.

18. Манякина Т. И. Жанрово-стилевые черты афоризма и специфика их языковой реализации / Вопросы теории Романо-германских языков. Сборник научных статей. – Днепропетровск: Государственный университет, 1976. - с. 85-93.
19. Манякина Т. И. Языково-стилистическая характеристика жанра афоризма (на материале немецкого языка) (АКД) / Т. И. Манякина. – Киев, 1981.
20. Стилистический энциклопедический словарь русского языка /М. Н. Кожина (ред.). – Москва: Флинта/Наука, 2003.
21. Ученова В. В., Шомова С. А. Полифония текстов в культуре / В. В. Ученова. – Москва: Омега-Л, ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2003.
22. Щербина С. Ю. К вопросу о минимальном объеме малоформатных текстов Г. К. Лихтенберга / Язык как структура и социальная практика. Вып. 5. – Хабаровск: ХГПУ, 2004. – С. 170 – 177.

© Щербина С. Ю., 2006

ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ПОДЪЯЗЫКОМ ДРУГОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

С. И. БЕЛОГЛАЗОВА

Профессиональная деятельность учителя иностранного языка связана с решением различного рода задач: педагогических, методических, научных, самообразовательных. Одной из основных характеристик специалиста данного профиля является умение самостоятельно поддерживать свой уровень иноязычной коммуникативной компетентности, достигнутый во время обучения в вузе, и совершенствовать свои коммуникативные умения в зависимости от ситуаций и задач профессиональной деятельности.

Одной из задач, решаемых специалистом, является самостоятельное овладение подъязыком другой специальности в профессиональной ситуации преподавания иностранного языка на неязыковом факультете и при разработке элективных курсов при профильно-ориентированном обучении на старшей ступени общеобразовательной школы. Помимо основной деятельности, преподавания, учитель может участвовать в других видах деятельности, к примеру, переводить специальные тексты, проводить экскурсии для иностранцев, повышать свой общеобразовательный уровень средствами иностранного языка.

Успешное решение указанной задачи возможно, если у учителя сформированы умения самостоятельной учебной деятельности (СУД) по овладению подъязыком другой специальности.

Как показывают исследования О. П. Брусняниной, Т. В. Хильченко, Е. В. Макаровой, умения самостоятельной учебной деятельности у студентов Уральского государственного педагогического университета не сформированы полностью. Незрелость умений самостоятельного овладения языком может привести к нерациональным действиям в описанной выше профессиональной ситуации самостоятельного совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции.

В настоящее время уже разработаны учебно-методические комплексы по развитию у студентов умений самостоятельной учебной деятельности по овладению грамматикой (О. П. Бруснянина), письменной речью (Т. В. Хильченко), риторическому аспекту речи (Е. В. Макарова). Однако до сих пор не ставился вопрос о развитии умений самостоятельного овладения подъязыком другой специальности.

Нам кажется целесообразным создание спецкурса, содержанием которого станет развитие умений СУД по овладению подъязыком другой специальности. Этот спецкурс может быть предложен в качестве курса по выбору на завершающей ступени обучения в вузе (4-5 курсы).

О содержании СУД по овладению подъязыком мы докладывали на Уральских лингвистических чтениях в 2006 году. В данной статье речь пойдет о **требованиях** к учебно-методическому комплексу.

Подготовка студентов к СУД по овладению подъязыком другой специальности должна идти в русле их профессиональной подготовки. В связи с этим сформулируем первое требование к обучению – *принцип ориентации на профессиональную деятельность*. Он выражается в развитии способности решать задачи, характерные для нее [2, с. 89].

Следующим требованием является *учет интересов и потребностей* студентов, а также их *опыта* в изучении и использовании того или иного подъязыка.

Обучение подъязыку не должно сводиться к изучению отдельных его лингвистических особенностей, таких как терминология, использование страдательного залога в научном тексте, распространенные определения и т.д. Обучение должно иметь *коммуникативную направленность*, т. е. развивать умения профессионально ориентированного общения. Через это общение студенты должны приобретать к профессиональному знанию из других сфер деятельности. Этот принцип определяет выбор упражнений, которые должны носить коммуникативный характер и включать в себя коммуникативную задачу.

Подготовка студентов к самостоятельной учебной деятельности по овладению подъязыком включает не только задачу развития умений профессионально ориентированного общения, но и совершенствование учебной компетенции.

Под **учебной компетенцией** мы понимаем способность учащегося непосредственно управлять своей учебной деятельностью от постановки цели (учебной задачи), выбора способов до контроля и оценки полученного результата (причем как результата выполнения учебной задачи, так и способа ее решения) [3, с. 42].

В основе развития учебной компетенции лежит *принцип самоуправления*. В работе Е. Ю. Кашниковой принцип самоуправления предполагает самостоятельность студентов при планировании и осуществлении работы [2, с. 89]. В нашей трактовке принцип самоуправления не ограничивает самостоятельность студентов планированием и осуществлением работы, а включает также самостоятельную поста-

новку цели учения, выбор лингвистических объектов, поиск средств и способов достижения цели, контроль достижения цели, оценку результатов деятельности и выбранных способов достижения цели.

Учебная компетенция имеет несколько уровней. Описание уровней развития умений учиться и этапов их формирования мы встречаем в работах К. Л. Бутягиной, В. А. Гаранина, И. А. Гиниатулина, В. А. Кулько и Т. Д. Цехмистровой, Н. А. Качалова и С. Ф. Шатилова, Е. Ю. Кашниковой, Е. И. Пассова, Э. Я. Рубиновой, Н. П. Толстолуцких и др.

В нашу задачу не входит описание уровней учебной компетенции, поэтому отметим лишь, что при обучении студентов СУД по овладению подъязыком учебная компетенция должна формироваться поэтапно, в соответствии с *принципом поэтапности формирования учебных умений*. Этот принцип находит практическую реализацию при разработке комплекса упражнений и составлении программы обучения, а также при выборе адекватных форм организации учебного процесса, которыми можно считать спецкурс и спецпрактикум.

Для эффективного развития учебной компетенции необходимо соблюдать принцип *сознательности и активности*. Реализация данного принципа предполагает изменение позиции студентов в процессе обучения: из обучаемых они превращаются в обучающихся, которые обладают рядом характеристик: осознанным и активным отношением к самообразовательной деятельности [2, с. 89].

Изменение позиции студента невозможно без изменения роли, выполняемой учителем. «Учитель перестает быть просто информатором, его роль в педагогическом процессе – это роль менеджера и методиста. Он консультирует, инструктирует, создает условия для самостоятельной работы студентов» [2, с. 94].

Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Сформулированные учениками цели обучения, составленные планы, алгоритмы деятельности, найденные способы деятельности, рефлексивные суждения и самооценки являются продуктами их образовательной деятельности наряду с исследованиями, сочинениями, поделками [5, с. 85].

Описанный А. В. Хуторским *принцип продуктивности обучения* может быть реализован в предлагаемом нами курсе благодаря развитию аутометодических умений, т. е. умений рефлексии, целеполагания, планирования и т.д.

Важным требованием к разработке комплекса упражнений для обучения студентов самостоятельной учебной деятельности по овладению подязыком является их *адекватность формируемым умениям*.

Обобщив сказанное, можно выделить следующие принципы, предъявляемые к УМК по подготовке студентов к СУД по овладению подязыком другой специальности:

- принцип ориентации на профессиональную деятельность;
- учет потребностей студентов в изучении подязыка и имеющегося опыта самостоятельного его изучения;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип самоуправления;
- принцип поэтапности формирования умений;
- принцип активности и сознательности;
- принцип продуктивности обучения;
- принцип адекватности упражнений формируемым умениям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брусянина О. П. Обучение студентов старших курсов языкового факультета самостоятельной учебной деятельности по усвоению новых грамматических явлений: Дис. канд. пед. наук / О. П. Брусянина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: Б.и., 2000.
2. Кашникова Е. Ю. Подготовка педагогов к самообразовательной деятельности: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений, Екатеринбург: ООО ИД «Ажур», 2005. – 108 с.
3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
4. Хильченко Т. В. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к самостоятельному совершенствованию письменной иноязычной речи (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Хильченко; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: Б.и., 2004. – 247 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб. Питер, 2001. – 544 с.

© Белоглазова С. И., 2006

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И. А. БРЕДИХИНА

Знаниецентричная модель образования уже давно перестала удовлетворять реальные потребности развития общества и личности.

Однако высокий процент механических тренировочных упражнений, преобладание репродуктивных видов деятельности над продуктивными даже на уровне развития говорения, письма нередко остается нормой не только в средних, но и высших учебных заведениях. Для того чтобы сегодняшние выпускники вузов смогли справиться с поставленными перед школой задачами, необходимо, чтобы они сами учились в новой образовательной парадигме. Поэтому чрезвычайно важно определить основные принципы организации профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, поскольку они представляют собой исходные положения, выводимые непосредственно из законов и закономерностей обучения.

В литературе подчеркивается особая роль курса методики, который «естественным образом соединяет все области профессиональной подготовки» (Соловова 2004, 78). В качестве основных принципов построения курса методики можно назвать следующие: принцип гуманизма и гуманитаризма, фундаментализации и профессионализации, интеграции психолого-педагогического образования, принцип деятельностино-организованного содержания отбора образования, культурологический принцип, принцип развития познавательной самостоятельности обучающегося и самостоятельности как черты личности, индивидуальной самореализации обучающегося.

Рассмотрим вышеизложенные принципы более подробно.

1. *Принцип гуманизма и гуманитаризма*, предусматривающий включение в содержание образования общечеловеческих ценностей, где человек выступает высшей целью развития. Данный принцип создаёт благоприятные условия для самовыражения и развития студента, реализации познавательных запросов и удовлетворения духовных потребностей личности, её профессионального роста и приобщения к общечеловеческим ценностям культуры.

2. *Принцип фундаментализации и профессионализации* заключается в разумном сочетании общего и особенного в подготовке учителя ИЯ: увеличение глубины предметного освоения материала, осмысления материала через инварианты, вовлечение студентов в профессио-

тельную деятельность в период педпрактики, а также на занятиях в вузе путём моделирования ситуаций профессионального общения в процессе решения методических задач.

3. *Принцип интеграции* психолого-педагогического образования. Методика стоит на стыке практически всех наук, прямо или косвенно участвующих в процессе профессиональной подготовки, поэтому именно методической подготовке отводится особая роль в процессе установления междисциплинарных связей. Интеграция может проходить на уровне отбора дидактических единиц обучения, координации форм проведения занятий, требований к итоговому контролю уровня сформированности профессиональных навыков. То есть речь должна идти об интеграции всех дисциплин психолого-педагогического цикла, в том числе и частных методик (например, методика преподавания зарубежной литературы и методика преподавания иностранного языка и т.д.). «Усиление личностнообразующего потенциала образования по воспитанию молодежи в духе мира, в духе диалога культур вряд ли можно осуществить без междисциплинарной интеграции частных методик преподавания на научно-методическом и учебно-методическом уровнях с ориентацией на разрабатываемую мировым сообществом политику взаимосвязи культуры, науки, образования и коммуникации» (Сафонова, 1991, 12).

4. *Принцип деятельностино-организованного отбора содержания*, форм и методов изучения методики преподавания ИЯ. Идея деятельностино-организованного содержания образования принадлежала В.В. Давыдову и была выдвинута им впервые в 1972 году (Давыдов, 2000). Деятельность превращается в содержание образования лишь в том случае, если в ситуации учения-обучения она становится предметом рефлексии, т. е. в системах рефлексивного мышления и рефлексивного сознания. Для построения деятельностиного содержания образования необходимо, чтобы предметом освоения выступили способы деятельности, образующие устройство понятия. Формирование понятий должно разворачиваться по принципу от общего к частному согласно концепции В. В. Давыдова, т.е. таким образом, чтобы обучающиеся посредством определённых предметных действий воспроизводили и фиксировали в моделях особенное отношение, которое выступало бы как всеобщее основание частных проявлений изучаемой системы, а затем, конкретизируя исходное отношение, прослеживали бы связи всеобщего с частным и единичным. Иными словами, методические понятия должны выполнять функции понятийного обобщения. В русле данного принципа модернизация содержания курса методики предполагает развитие у будущего учителя ИЯ профессионального методиче-

ского мышления, основанного на осознании обучающимся своей методико-педагогической деятельности как деятельности по решению методических задач. Единицей обучения при таком подходе является методическая задача, в основе которой лежит методическая рефлексия. Однако деятельностный подход не выступает против знаний. Речь идет о разных способах существования знания. При знаниецентричном подходе оно выступает как материальный объект, который можно передать, взять, разложить по полочкам и т.д. Деятельностно организованное обучение опирается на «живые знания» (Фихте, 1993), т. е. основанные на рефлексии и направленные на открытие новых сфер непознанного.

5. *Культурологический принцип*, который предполагает, что содержание курса методики выстраивается не как система готовых идей, методов и приёмов обучения, а как совокупность подходов, разрабатываемых учёными в рамках различных научных школ. Это помогает избежать рецептурности в изложении курса методики, активизирует самостоятельность обучающихся. Каждый студент как субъект познавательного процесса получает возможность найти приемлемые для него методы, средства и приёмы обучения, которые в будущем могут стать фундаментом его профессиональной методической деятельности. Очевидно, что «в методике преподавания иностранных языков нет и не может быть однозначно правильных решений, а все действия обусловлены спецификой учебной ситуации и умением моделировать новое действие на основе профессиональной рефлексии» (Соловова, 2004, 246).

6. *Принцип развития познавательной самостоятельности и самостоятельности как черты личности*. Быстрое старение информации, наметившееся ещё во второй половине XX века, привело к тому, что образование стало транслировать устаревшие знания, выход из создавшейся коллизии состоял в том, чтобы научить учащихся учиться самостоятельно, т.е. сделать их субъектами собственного образования. Развитие познавательной самостоятельности становится одной из основных задач в процессе методической подготовки студентов, ибо благодаря познавательной самостоятельности, студенты получают собственный инструмент освоения методических знаний, умений и навыков. Формирование и развитие познавательной самостоятельности тесно сопряжено с развитием самостоятельности как черты личности. Требование единства развития познавательной самостоятельности и самостоятельности как черты личности вытекает из органического единства трёх составляющих: образовательной, развивающей и воспитывающей сторон обучения.

Подчеркнем, что при построении курса методики, речь должна идти о необходимости формирования **методической познавательной самостоятельности**, являющейся важной характеристикой методической деятельности, которая обеспечивает систематическое обновление методических знаний, умений и навыков, т. е. выступает как способ саморегуляции познавательно-методической деятельности.

7. Принцип индивидуальной самореализации обучающихся. Система профессиональной подготовки будущего учителя ИЯ должна быть «предельно индивидуализированной» (Пассов, 2000, 17), т.е., с одной стороны, создавать условия для развития способностей обучающихся, а, с другой – обеспечивать мотивацию к совершенствованию профессиональной подготовки, самостоятельной добыче знаний, поскольку любое образование в наши дни – это, прежде всего, самообразование. Данное положение требует перестройки всей инфраструктуры курса методики преподавания ИЯ, где «лекции выполняют лишь мировоззренческую и мотивационную функции, функцию постановки проблемы; функцию исследования выполняют семинары, функцию добычи информации – самостоятельная работа» (там же, с. 18).

В тех системах обучения, где нет практических занятий (подобная ситуация часто наблюдается в классических университетах), необходимость модернизации курса методики преподавания становится еще более очевидной.

Безусловно, интересную модель обучения предлагает Е. Н. Соловова, которая акцентирует необходимость разработки базового курса методики на интегративно-рефлексивной основе, а также продвинутого курса методики для системы непрерывного профессионального образования (Соловова, 2004).

Базовый курс призван обеспечить необходимый и достаточный уровень методических знаний и комплексных методических умений, подготовить к условиям преподавания иностранного языка в системе непрерывного языкового образования в учебных заведениях различного типа, с учетом минимальных требований к профессиональным обязанностям учителя средней школы 7-8 разряда или преподавателя вуза в должности ассистента, старшего преподавателя. Продвинутый курс предназначен для тех, кто освоил базовый и продолжает свое профессиональное образование.

Приведенные рассуждения дают основания сделать вывод о возрастании роли частных методик в условиях модернизации языкового образования как важного элемента профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. В свою очередь, именно от подготовки учителя будет зависеть успех реформы образования в целом,

то есть, станут ли суждения о реформе образования очередной утопией или будут воплощены в жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 478 с.
2. Сафонова В. В. Учебные материалы для семинарских занятий по языковой педагогике. - М.: Еврошкола, 2003. - 26с.
3. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. - М.: Глосса – Пресс, 2004. - 336с.
4. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. - М.: Просвещение, 2000. - 172 с.
5. Фихте И. Г. Несколько лекций о назначении ученого. Назначение человека. Факты сознания//Фихте. Сочинения в двух томах. - СПб., 1993. - Т2.

© Бредихина И. А., 2006

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ПЕРВОМ КУРСЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Н. Г. БУРУХИНА

Одним из необходимых условий успешного изучения иностранных языков признается эффективная самостоятельная учебная деятельность (СУД) обучаемых. Данная форма деятельности студентов способствует интенсификации учебного процесса в вузе и обеспечению непрерывности образования, что является одной из ведущих тенденций развития современного образования в мире.

Вслед за проф. И. А. Гиниатуллиным понятие самостоятельной учебной деятельности (СУД) отграничивается нами от понятия самостоятельной работы (СР): "СУД – это все, что делает в познавательных целях сам учащийся, включая и отражение в его действиях педагогического руководства, но исключая деятельность педагога как таковую", "СР – это СУД "глазами педагога", и она возможна в рамках обучения, т. е. там, где есть преподавание" [Гиниатуллин, 1990, с. 35].

В Институте иностранных языков Уральского государственного педагогического университета СУД студентов традиционно занимает важное место в процессе изучения иностранных языков на всех курсах.

Главный содержательный компонент обучения немецкому языку на первом курсе – это интегрированный практический курс языка, охватывающий практику устной и письменной речи и практическую грамматику, имеющий межкультурную направленность, содержательной основой которой выступает повседневная и праздничная культура немецкоязычных стран и России, и являющийся моделью современного обучения иностранному языку.

В задачи интегрированного практического курса немецкого языка входят развитие коммуникативной компетенции; автоматизация и коррекция лексико-грамматических навыков, приобретенных в средней школе; знакомство студентов с эффективными стратегиями самостоятельной работы по овладению иностранным языком в высшей школе, развитие учебной автономии; знакомство студентов с современными методами обучения иностранным языкам, развитие профессиональной мотивации; помощь в преодолении языковых и психологических барьеров, поддержка положительной групповой динамики [Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка, с. 13].

Интегрированный практический курс языка дополняется и поддерживается курсом практической фонетики, вписывающимся в более широкий контекст обучения мастерству презентации, курсом домашнего чтения, материалом которого являются тексты немецкоязычной детской и юношеской художественной литературы, а также внеаудиторной СУД. Для контроля СУД выделяются специальные часы (вне расписания). Оценка за выполнение заданий СУД является составляющей зачетной / экзаменационной оценки по дисциплине "Практический курс иностранного языка".

С организационной и методической точек зрения выполнение студентами СУД вне аудитории, в первую очередь, вне вуза, требует особого внимания, поскольку в данных условиях связь между преподавателем и студентами прерывается.

Поскольку освоение студентами методики СУД по овладению иностранным языком является системой "с нарастающей степенью познавательной самостоятельности обучаемых от взаимодействия с преподавателями и со-учащимися до практико-языкового самообразования" [Гиниатуллин, 2001, с. 23], то на каждом этапе изучения иностранного языка СУД студентов неизбежно имеет свою специфику.

Содержание и объем СУД студентов первого курса специального факультета соотносены с целями данного этапа обучения, определяемыми как активизация и коррекция усвоенного в средней школе языкового материала и продолжение работы по автоматизации умений и навыков иностранного языка при концентрическом расширении и углублении языкового материала.

К особенностям организации СУД студентов на первом курсе следует отнести целесообразность введения их в проблематику и методику данной формы работы над иностранным языком (вводная лекция по теме, методико-рефлексивный этап на практических занятиях по иностранному языку, ознакомление с учебными стратегиями, подготовка студентами аутометодических мини-заданий и мини-проектов), необходимость ознакомления студентов с имеющимися в их распоряжении дополнительными учебными и справочными материалами.

СУД студентов первого курса, изучающих немецкий язык как специальность, предполагает в первом семестре выполнение следующих заданий.

1) Индивидуальное чтение и работа над лексикой: чтение 150 стр. современной немецкоязычной детской и юношеской художественной литературы, передача содержания прочитанного на немецком

языке, выполнение заданий со 150 индивидуально отобранными в процессе чтения и выученными лексическими единицами.

Рекомендуемая художественная литература:

Härtling P. Ben liebt Anna

Härtling P. Krücke

Maar P. Der tätowierte Hund

Richter J. Der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil

Wölfel U. Joschis Garten

2) Фонетика / мастерство презентации: Презентация выученного наизусть текста (стихотворение или отрывок прозаического текста) или выученной наизусть песни на тему "Weihnachten". Студенты работают с текстом, аудиозаписью и нотами.

Рекомендуемые тексты:

Проза: Korschunow I. Der kleine Flori und der Nikolaus

Nöstlinger Chr. Von alten und neuen Weihnachtsgeschenken

Поэзия: Eichendorff J. v. Weihnachten

Fontane Th. Weihnachtsbilanz

Heine H. Die heiligen drei Könige aus Morgenland

Rilke R. M. Advent

Lorbeer H. Weiß ist der Schnee

Pocci F. v. Der Nussknacker

Sichelschmidt G. Dezember

Рекомендуемые песни: Alle Jahre wieder. Guten Abend, schön Abend. Leise rieselt der Schnee. Oh Tannenbaum, oh Tannenbaum. Schneeflöckchen. Stille Nacht, heilige Nacht

Во втором семестре студенты выполняют 2 задания.

1) Индивидуальное чтение и работа над лексикой: чтение 250 стр. современной немецкоязычной детской и юношеской художественной литературы, передача содержания прочитанного на немецком языке, заучивание наизусть и письменный перевод на русский язык отрывка (около 1500 знаков) из прочитанной литературы, выполнение заданий с 250 индивидуально отобранными в процессе чтения и выученными лексическими единицами.

Рекомендуемая художественная литература:

Grün M. v. d. Vorstadtkrokodile

Hesse H. Erzählungen und Märchen ("Schön ist die Jugend", "Faldum" и др.)

Krüss J. Tim Thaler oder Das verkaufte Lachen

Nöstlinger Chr. Wir pfeifen auf den Gurkenkönig

Pausewang G. Die Wolke

2) Одно из следующих заданий на выбор студентов:

а) Драматизация: сцена из аудиоспектакля "Pinocchio", "Pippi Langstrumpf", "Winnie Puuh" и др. (10-15 мин.). Студенты работают с текстом и аудиозаписью.

б) Работа со страноведческим или научно-популярным видеофильмом (20-30 мин.): просмотр фильма, участие в обсуждении содержания фильма с помощью предложенных преподавателем вопросов, выполнение заданий с предложенной преподавателем лексикой. Студенты работают с фонограммой, списком лексики и вопросами для обсуждения содержания фильма.

Рекомендуемые видеофильмы: Baden-Württemberg. Das Nagoldtal im Schwarzwald von der Quelle bis zur Mündung. Dresdner Gemäldegalerie Alte Meister. Dresden und Umgebung. Im Winter. Meer

в) Работа с аудиотекстом (15-20 мин.): прослушивание текста, участие в обсуждении содержания текста с помощью предложенных преподавателем вопросов, выполнение заданий с предложенной преподавателем лексикой, запись отрывка текста со слуха (ок. 500 знаков). Студенты работают с аудиотекстом, списком лексики и вопросами для обсуждения содержания текста.

Рекомендуемые аудиотексты: Der fliegende Koffer. Moskau. Verdi.

Задания внеаудиторной СУД и формы отчетности преподаватель обсуждает со студентами перед основным курсом немецкого языка в первом семестре и в конце первого семестра (на второй семестр). Он рекомендует студентам материал для выполнения заданий и методы работы. Заблаговременно составляется график контроля внеаудиторной СУД.

Остановимся на некоторых особенностях индивидуального чтения.

Индивидуальное чтение – это собственно чтение, то есть чтение как вид речевой деятельности, оно имеет целью накопление и совершенствование читательского опыта студентов на немецком языке, повышение интереса и мотивации чтения. В процессе индивидуального чтения студенты не только знакомятся с современной детской и юношеской литературой стран изучаемого языка, но и развивают первичные навыки работы с литературными текстами, необходимыми для последующей профессиональной деятельности в качестве учителя.

Для овладения основами собственно чтения необходимо обеспечить решение целого ряда задач. На первом курсе особенно актуаль-

ной представляется работа по развитию умения вычленять основные смысловые связи в тексте и умения выделять незнакомый материал, требующий обращения к словарю.

На первом курсе не следует пренебрегать такими видами работы над чтением, как совершенствование техники чтения и обучение выразительному чтению (или его совершенствование).

В процессе индивидуального чтения на первом курсе ставится специальная задача обогащения активного словаря студентов лексическими единицами, индивидуально отбираемыми в процессе чтения. Преподаватель должен следить за тем, чтобы в словарь студентов не попадали нечастотные лексические единицы (архаизмы, жаргонизмы и т. п.). Лексический минимум, подлежащий усвоению на первом курсе, должен быть представлен в основном стилистически нейтральными и наиболее употребительными лексическими единицами. Лексический минимум включает в себя и отдельные элементы обиходно-разговорной речи и фразеологизмы. Особое внимание должно уделяться лексической синонимии, непереводимой или трудно переводимой лексике, лексике с различными ассоциативными полями в России и странах изучаемого языка, "ложным друзьям переводчика".

Несколько слов о методическом приеме драматизации.

Драматизация является эффективным средством обучения иностранному языку, так как она способствует формированию языковых и речевых навыков, а также навыков социального общения.

Сторонники использования драматизации указывают на многие плюсы этого приема обучения. Отметим, на наш взгляд, основные для условий первого курса.

Драматизация улучшает качество речи за счет расширения словарного запаса, увеличения длины предложений, использования разнообразных грамматических конструкций, развивает навыки говорения и доставляет эстетическое наслаждение. Драматизация улучшает качество речи студентов еще и фонетически, так как тон голоса и выразительность являются важными компонентами устной презентации. Отдельно следует упомянуть внятность и ясность. Наконец, использование драматизации в преподавании иностранного языка помогает стимулировать студентов с разным языковым уровнем к использованию иностранного языка.

Таким образом, СУД студентов-первокурсников по изучению немецкого языка нацелена на комплексное овладение аспектами иностранного языка и видами иноязычной речевой деятельности.

При организации СУД преподаватель должен помочь студентам осознать свой индивидуальный путь усвоения иностранного языка

и обучить их использовать свои индивидуальные способности в изучении языка. Необходимо сформировать у студентов готовность и привычку самостоятельно работать над языком и с языком, принимать в ходе учения собственные решения и отвечать за них.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете / И. А. Гиниатуллин. Свердловский гос. пед. ин-т. – Свердловск, 1990.
2. Гиниатуллин И. А. Система обучения практико-языковой самостоятельной учебной деятельности // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения-2001 : материалы ежегодной научной конференции №14, Екатеринбург, 1-2 февраля 2001 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – С. 23-24.
3. Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка по курсам: Первый иностранный язык (немецкий). Межкультурная коммуникация. Немецкая литература. Методика обучения иностранным языкам. – Москва : Goethe Institut, Inter Nationes, 2002. – 72 с.

© Бурухина Н. Г., 2006

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О. К. ГЛАДКОВА

В системе подготовки будущего учителя иностранного языка к работе в школе большая роль принадлежит методике преподавания предмета. Сегодня роль методики возрастает: в современных условиях возникают новые идеи и проблемы, новые концепции образования, новые формы обучения иностранному языку.

Реформа общеобразовательной школы ориентирует учителя на повышение качества учебно-воспитательного процесса и эффективности преподавания различных предметов.

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам в отечественной школе создают условия, в которых педагогам предоставлены право и возможность самостоятельного выбора методов и приемов обучения. В этой ситуации необходимо подходить к решению ряда методических проблем с точки зрения активизации деятельности всех участников педагогического процесса, и, прежде всего учителя. Сегодня роль учителя огромна. Ее значимость заключается не только в самом процессе обучения, но и в том, как этот процесс будет организован.

В чем состоят задачи учителя иностранного языка и задачи школы? Насколько адекватно и с какими установками подходит учитель к обучению? Как сделать так, чтобы сохранить интерес учащихся к предмету с первого и до последнего урока? Как создать атмосферу поиска, творчества и открытия каждый день и на каждом уроке? Чему нужно обучать на уроках иностранного языка? Какую роль играет сам ученик в процессе обучения?

Эти и другие вопросы рассматриваются в процессе изучения методики преподавания иностранного языка.

Профессиональные навыки и умения формируются у будущих учителей во время лекционного курса.

Очень важным компонентом методической подготовки являются семинарские и практические занятия по методике. Это уровень воспроизведения знаний, приобретенных как при слушании лекций, так и путем самостоятельного чтения соответствующей методической литературы.

Одна из интересных форм проведения практического занятия по методике – это деловая игра.

Учебная деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности.

В основе учебной деловой игры лежат общеигровые элементы: наличие ролей; ситуаций, в которых происходит реализация ролей, различные игровые предметы. Однако в отличие от других игр, в том числе и обучающего характера, деловая игра обладает, наряду с перечисленными игровыми элементами, индивидуальными, присущими только этому виду учебной работы чертами, без наличия которых игра не может считаться деловой: моделированием в игре приближенных к реальным условий профессиональной деятельности обучаемых; поэтапным развитием, в результате которого выполнение заданий предшествующего этапа влияет на ход последующего; наличием конфликтных ситуаций; обязательной совместной деятельности участников игры, выполняющих предусмотренные условиями игры роли; описанием объекта игрового имитационного моделирования; контролем игрового времени; системой оценки хода и результатов игры, заранее разработанной и используемой в данной игре.

Действие в деловой игре проходит в одной из сфер профессиональной деятельности обучаемых. В связи с этим моделирование в деловой игре условий профессиональной деятельности обучаемых является обязательным. Оно предполагает определение, прежде всего, основных сфер профессиональной деятельности будущего специалиста.

Последовательность разработки деловой игры включает следующие моменты:

- определение проблемы, темы предмета, содержания и учебной цели игры;
- определение основных признаков профессиональной деятельности обучаемых, подлежащих моделированию;
- выделение основных этапов деловой игры, типичных проблемных ситуаций;
- определение конкретных целей деятельности в игре, ролевой структуры игры, функций ее участников, характера их межролевого взаимодействия в совместной игровой деятельности;
- подготовка сценария игры;
- определение правил игры;
- разработка системы критериев для оценки результатов игры и показателей для оценки игровых действий;

- распределение ролей между участниками игры;
- составление инструкций для организатора игры, судей и игроков, разработка соответствующих общих и индивидуальных рабочих материалов для участников игры.

Сама сущность деловой игры определяет основную ее цель – выработку и повышение профессиональной компетенции обучаемых. Определение основной проблемы и темы игры конкретизирует цель, ориентируя ее на определенные аспекты профессиональной деятельности и решение конкретных проблемных задач профессионального характера.

Проблема деловой игры должна отражать один из ключевых моментов будущей профессиональной деятельности, связанных с необходимостью приобретения профессиональных навыков и умений, опыта их использования и формирования профессиональной компетенции в решении задач совместной деятельности.

Тема игры определяется в соответствии с учебной программой с учетом ее эффективности при подготовке специалиста.

Предмет игры составляют моделирование в учебных условиях всех наиболее значимых признаков и условий определенного отрезка будущей профессиональной деятельности, управление меняющимися условиями отношений участников игры, исполняющих роли реальных участников данной деятельности, управление процессом игры и принятием необходимых профессиональных решений.

Содержание деловой игры определяется конкретными учебными целями, содержанием конкретного отрезка моделируемой профессиональной деятельности, целями и предметным содержанием профессиональной подготовки будущих специалистов, степенью включенности игры в учебную деятельность обучаемых.

Все это позволяет определить условия деятельности, которые будут моделироваться в игре, сферу и место деятельности, содержание учебного материала и характер учебных заданий, роли и функции ее участников.

Деловая игра является эффективным средством методической подготовки учителя, в частности учителя иностранного языка. При проведении такой игры стимулируются практические аспекты обучения путем моделирования ситуаций реальной педагогической деятельности. Деловая игра может завершать каждый цикл практических занятий. Она позволяет развивать профессионально-методические умения в ситуациях, максимально приближенных к профессионально-педагогической деятельности, а также контролировать уровень их сформированности.

Примерные темы деловых игр по методике преподавания иностранного языка могут быть следующие: «Урок иностранного языка», «Заседание методической секции учителей иностранного языка», «Педагогический совет» и другие.

Так, в игре «Урок иностранного языка» моделируется ситуация подготовки, проведения и анализа урока иностранного языка.

Цель игры – систематизация методических знаний и совершенствование навыков планирования урока иностранного языка и навыков методического анализа данного урока.

Форма игры - урок иностранного языка и его обсуждение.

Основные роли в этой игре: учитель-практикант, учитель-консультант, руководитель практики, присутствующие наблюдатели (студенты-практиканты), ученики с разным уровнем успеваемости.

Каждый участник игры предварительно выполняет соответствующее его роли задание, а затем реализует его в игровых действиях на этапе проведения игры.

Организация игры: студенты делятся на рабочие группы. Они получают карточки с ролевым заданием в соответствии с выбранной ролью. Учитель-практикант и учитель-консультант разрабатывают урок и готовят дидактический материал: план-конспект урока, наглядные пособия, раздаточный материал. Руководитель практики готовит для наблюдателей-экспертов карточки со схемами наблюдения урока. Эксперты (студенты-практиканты) изучают полученную схему наблюдения урока и повторяют учебный материал. Ученики готовят «домашнее задание» к уроку и изучают схемы наблюдения: учитель как речевой партнер и педагогическое мастерство учителя.

Ход игры:

1) Учитель-практикант проводит разработанный урок. Эксперты наблюдают за организационной и содержательной стороной урока, опираясь на предложенную схему.

2) Руководитель практики проводит обсуждение урока. Процедура обсуждения может быть такой: учитель-практикант дает краткий самоанализ урока, учитель-консультант – общую оценку урока, каждый наблюдатель анализирует урок в соответствии со своей схемой. Руководитель практики заостряет внимание группы на важных моментах и побуждает к полемике.

3) Подводится итог проведенного обсуждения. Участники игры делают выводы, аргументируют их.

В игре «Заседание методической секции учителей иностранного языка» моделируется ситуация планирования учебно-воспитательной работы по предмету; в игре «Педагогический совет» –

обсуждение специфики предмета «Иностранный язык», его места в расписании школьных предметов, связь с другими предметами.

Проведение деловых игр значительно совершенствуют методические умения студентов, их готовность к практическому применению данных умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Конишева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: Каро, 2006.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. – Минск: «Вышэйшая школа», 1996.
4. Платов В. Я. Деловые игры. – М., 1991.
5. Смирнов И. Б. Актуальные вопросы преподавания немецкого языка в средней школе. – СПб.: Каро, 2005.
6. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: Каро, 2005.

© Гладкова О. К., 2006

**МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУРСА ПО ВЫБОРУ
«АУДИРОВАНИЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ I КУРСА
ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Н. П. ГРОВОВА

Содержание обучения и методика преподавания в педагогическом университете должны быть привлекательными для студентов и иметь выраженный мотивирующий эффект.

Рабочие программы по отдельным дисциплинам и конкретным курсам должны принимать во внимание не только систематику и содержание самого предмета, но также профессионально ориентированные интересы и потребности студентов, многообразие их индивидуальных учебных стратегий. Университет исходит не только из того, что учитель «должен», но и из того, что будущий учитель «может» и «хочет» знать и уметь в профессиональной сфере.

Эти моменты учитывались нами при разработке программы по дисциплине «Аудирование» (курс по выбору) для студентов I курса немецкого отделения института иностранных языков Уральского Педагогического Университета.

Кроме основной цели развития и совершенствования сложных аудитивных умений и навыков студентов мы стремились на практических занятиях познакомить студентов с основными понятиями из области психологии и методики преподавания иностранных языков, которые раскрывают всю сложность действия механизма слухового восприятия, понимания и активной переработки информации, содержащейся в устном речевом сообщении.

Кроме того, на занятиях по аудированию студентам давались также методические рекомендации как лучше, где и когда, в какой последовательности проводить работу с предлагаемыми учебными материалами, ориентируя студентов на их будущую деятельность в качестве учителя немецкого языка.

Все занятия по курсу аудирования велись на немецком языке.

Проиллюстрируем сказанное выше на конкретных примерах.

На первых же занятиях по аудированию преподавателем вводятся такие основные понятия, как: аудирование (Hören), умение и навык (Fertigkeit), тип текста (Textsorte), тип слушания (Hörstil): экстенсивный (extensives Hören), который подразделяется далее на глобальный (globales / kursorisches Hören, уровень общего / глобального понимания) и выборочный (selektives Hören); следующий тип слушания – интенсивный (intensives Hören, полное понимание), по аналогии

о видах чтения его называют ещё детальным (detailliertes / totales Hören).

Студентам предлагается далее прослушать несколько текстов: радиосообщение о последних политических событиях, сообщение для водителей о ситуации на автобанах, сообщение об услугах, предоставляемых пассажирам поезда, слушатели должны определить тип этих текстов и дать обоснование своему решению.

На следующих занятиях студентов знакомят с типологией упражнений для обучения аудированию, их расположением в соответствии с последовательностью формирования навыков и умений, количеством, формой и местом их выполнения.

Исходя из конкретных практических задач, которые ставятся при работе над аудиотекстом на занятиях, мы рассматриваем упражнения-задания, которые выполняются до прослушивания текста, во время прослушивания и после.

В качестве примера заданий, которые выполняются во время интенсивного слушания аудиотекстов, можно привести игру в лотерею Бинго, когда студентам предлагается начертить квадрат, разбив его на девять полей, и занести в каждое из полей числа от нуля до двадцати. Во время прослушивания кассеты играющие зачёркивают на своём листе услышанные числа, кто быстрее услышит и зачёркнёт все свои числа, кричит «Бинго» и становится победителем.

После проведения этой игры преподаватель объясняет студентам – будущим учителям как можно усложнить это задание через ускорение темпа говорения и выбор более сложных чисел (от 80 до 100).

Следующим примером упражнений такого типа является зрительный / визуальный диктант (слушающий рисует на листе бумаги то, что слышит).

Студентам объясняется, что с помощью такого задания с учениками можно очень хорошо закрепить грамматическую тему предлоги и наречия с обстоятельствами места (auf, über, neben, zwischen, unter, links, rechts). После выполнения этого упражнения со студентами обсуждается возможность усложнения задания, когда из интенсивного типа слушания через расширение объёма текста он превращается в экстенсивный тип, а индивидуальная форма работы заменяется парной или групповой.

На одном из первых занятий курса студентов знакомят с действием механизмов слухового восприятия, понимания и переработки информации, содержащейся в устном речевом сообщении. Студенты узнают о видах памяти: кратковременной (Kurzzeitgedächtnis), долговременной (Langzeitgedächtnis), и о способах их тренировки. Во время

выполнения так называемых Speicherübungen (тренировочные упражнения для развития кратковременной и словесно-логической памяти) студенты должны повторять по очереди за диктором фразу, длина которой сначала не превышает объём кратковременной памяти (7 ± 2), т.е. состоит не более чем из семи слов, но постепенно её длина доходит до двадцати слов. После выполнения этого задания студенты узнают, что такой вид упражнений направлен не только на развитие памяти, но и на тренировку речевого слуха (интонационного и фонематического), который является одним из основных условий успешного обучения ИЯ.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что «Аудирование» как курс по выбору кроме цели обеспечивать планомерное и рациональное обучение этому виду речевой деятельности в стенах педагогического университета должен быть привлекательным, иметь мотивирующий эффект, быть ориентированным на профессиональные интересы будущих учителей иностранного языка.

© Громова Н. П., 2006

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА

Н. В. ДОЩАТОВА

В современных условиях процесс обучения иностранному языку на факультете социально-культурного сервиса и туризма необходимо рассматривать, учитывая целиком и полностью межкультурный компонент. По мнению Е. И. Пассова, проблема состоит в том, что традиционные подходы к изучению иностранного языка недостаточно учитывают специфику языка как отражения системы культурных ценностей. Следовательно, для обеспечения адекватной подготовки выпускников, способных к продуктивному общению, необходимо изменить целенаправленность и содержание обучения, подготовить учащихся к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере, ориентируясь на результат такого общения Пассов, 1991; Концепция 1989].

Анализ деятельности отечественных туристских фирм показывает, что уровень подготовки специалистов, качество их работы в сфере гостиничного сервиса и туризма уступают общепринятым на Западе мировым стандартам. Россия, обладая колоссальным туристским потенциалом, занимает лишь скромное место на международном туристском рынке. Такое положение объясняется неустойчивой экономической ситуацией в стране и, конечно, острым дефицитом квалифицированных специалистов [Сенин 2003, Организация международного туризма]. Одним из обязательных требований к персоналу туристской фирмы является знание работником культурно-этнографических особенностей, традиций населения стран и областей всех предлагаемых туров, а также знание иностранного языка, используемого в деятельности туристской фирмы. Таким образом, совершенно очевидно, что межкультурный компонент для обучающихся на факультете социально-культурных технологий является своеобразной мотивационной подпиткой для изучения иностранного языка и применения своих знаний в будущей профессиональной деятельности.

Представляется целесообразным рассмотреть некоторые аспекты содержания обучения иностранному языку, в частности немецкому, по формированию межкультурной компетенции (МКК) у будущих специалистов в сфере туризма. Содержание включает в себя следующие компоненты: знания, отношения и умения, составляющие

сущность МКК и обеспечивающие способность к продуктивному межкультурному обучению; языковой материал, текстовый материал, темы и входящие в них ситуации, а также систему заданий [Г. В.Елизарова, 2005; Культура и обучение иностранным языкам].

Знания охватывают сведения о сущности феномена культуры, природе культурных универсалий; механизмах отражения культуры в языке и речи; о психологических особенностях межкультурного обучения: природе и функции стереотипов, предрассудков и обобщений, механизмах регулирования собственных эмоций.

Перечисленные пласты знаний наполняются конкретным содержанием и могут предъявляться обучаемым в ходе практических занятий по немецкому языку. Например, включение в содержание обучения иностранному языку страноведческих знаний в качестве полноправного компонента обеспечит более глубокое усвоение учащимися реалий другой национальной культуры, расширит их общий кругозор, что увеличит интерес к изучаемому языку и обеспечит стойкую мотивацию.

Отношения представляют собой открытость новой информации, желание и готовность восприятия «другого» как равноправного, последовательное развитие толерантности, принятия, адаптации к явлениям иноязычной культуры. Очевидно, что сведения обучающихся о том или ином явлении выглядят чаще всего в виде разрозненной, а порой и противоречивой информации, которую необходимо систематизировать. Очень важно объяснить будущим турагентам и туроператорам, что они должны научиться понимать и принимать иноязычную культуру в широком объеме (политическую, экономическую, художественную, экологическую, интеллектуально-этическую, языковую и др.), не забывая при этом своей национальной, поскольку процесс усвоения иностранного языка и дальнейшее его применение в профессиональной деятельности справедливо программируется как межкультурная коммуникация, как диалог культур.

Умения МКО обладают сложным характером и предполагают:

- Этнографические умения определения культурного компонента значения жизненных реалий, моделей речевого и неречевого поведения посредством направленного наблюдения;

- Умения двойного видения одной и той же ситуации. Например, празднование пасхи в Германии и России. Один и тот же праздник по-разному отмечается в рамках немецких и русских традиций;

- Умения управлять собственными эмоциями посредством осознания их объективной природы как неотъемлемого компо-

нента МКО. Следует отметить, что одно из функциональных качеств туроператора – это доброжелательность на деловом и личностном уровне. К сожалению, чаще встречается полное недружелюбие, неумение владеть собой и отсутствие малейшего контроля над своими эмоциями;

■ Посреднические умения медиатора между собственной культурой и культурой собеседника за счет осознания собственной культурной принадлежности, культурной принадлежности собеседника, а именно:

а) Осуществления речевой деятельности в соответствии с культурными нормами носителей,

б) Ведения переговоров с целью создания общего значения происходящего, донесения до инокультурных собеседников сведений о ценностях родной культуры; в очередной раз обратимся к функциональным качествам туроператоров, где достаточно много и подробно говорится об информационной открытости турагентов и высоком уровне владения иностранным языком. В перечне основных профессий рабочих и должностей служащих сферы туристского и гостиничного бизнеса немаловажное значение придается профессии гида-переводчика как не только знатока иностранного языка и иноязычной культуры, но и человека, отвечающего за высокое качество предлагаемых услуг. В Интурбюро должны быть высококвалифицированные специалисты, владеющие несколькими иностранными языками. Совершенно очевидно, что непосредственное, без участия переводчиков общение всецело способствует созданию хорошего рабочего ритма, быстрому решению возникших вопросов, большему доверию и лучшему расположению иностранных туристов к функционерам туристских организаций [В.А.Квартальнов, Иностранный туризм, Москва 2003 с.80]

Языковой материал должен включать единицы, обладающие культурным компонентом значения:

на лексическом уровне – слова, обозначающие уникальные культурные реалии, выражающие специфические культурные ценности (например, *Brandenburger Tor in Berlin, Dresdener Gemäldegalerie*), содержащие индексальный компонент значения,

например, *Mensch* – обращение друг к другу как свидетельство дружелюбия или *Ordnung* – порядок и поддержание порядка во всем);

на грамматическом уровне – конструкции, соотносимые с культурными ценностями (например, употребление сослагательного наклонения как проявление вежливости по отношению к собеседнику,

воплощение уважения к правам и автономности личности – ich würde, ich möchte и т.д.)

Текстовый материал включает культурно-окрашенные аутентичные образцы речевых актов диалогического и монологического характера (например, знакомство с людьми, правильное начало беседы, как в профессиональной, так и в бытовой сфере, извинения с соблюдением последовательности таких компонентов, как выражение извинения, признание собственной ответственности и ответственности фирмы за случившееся, предложение возместить ущерб, объяснение причин, приведших к такой ситуации;

Темы, способствующие формированию МКК, способствующие также совершенствованию иностранного языка параллельно с углублением профессиональных знаний для факультета социально-культурных технологий могут быть предложены следующие:

- Немецкие традиции, обычаи, праздники;
- Немецкоязычные страны;
- Города Германии: достопримечательности, знаменитости, памятные места;
- Развитие туризма в Германии и России: гостиничный сервис, качество и уровень обслуживания;
- Особенности немецкого и русского менталитета, где речь может идти, например, о немецкой точности и аккуратности, о русском гостеприимстве и терпении;
- и т.д.

Следует отметить, что предложенные темы носят несколько обобщающий характер. Данный факт следует, несомненно, учитывать при планировании занятий и составлении различных заданий. Каждая из предложенных тем помогает не только формированию МКК, но и развитию творческого потенциала учащихся.

В рамках каждой из тем выделяются *ситуации МКО*, служащие единицей обучения. Такие ситуации могут моделировать приближенные к реальности ситуации МКО, вызывающие замешательство при их оценивании с обычных культурных позиций и требующие умения применения МКО (например, в рамках темы «Особенности немецкого и русского менталитета» можно рассмотреть ситуацию «Русское гостеприимство». Вы приготовили замечательный обед для своих иностранных друзей, а они не притронулись к еде. Как вы будете реагировать?).

Система заданий направлена на усвоение указанных выше знаний выработку перечисленных отношений, формирование сложных умений и усвоение культурно-значимых тем. Она обладает динамич-

•

ным характером и меняется в зависимости от потребностей обучающихся, уровня владения иностранным языком и условий процесса обучения.

Для разработки такой системы заданий с целью формирования МКК было проведено анкетирование на факультете социально-культурного сервиса и туризма для студентов 3 курса. Его результаты подтвердили гипотезу о том, что, недостаточно развивать только речевые умения по иностранному (немецкому) языку, также необходимо вписываться в рамки культурно-адекватного поведения, уметь выступать в роли медиаторов культур, способных объяснить носителям иноязычной культуры специфику своего собственного поведения и на этой основе сформировать общее для всех участников общения значение происходящего.

Таким образом, определение содержания обучения по формированию МКК, а именно, разработка системы заданий, составление соответствующих тем, выделение конкретных ситуаций является первоочередной задачей для эффективного обучения будущих специалистов в сфере туризма и гостиничного сервиса

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам.- СПб.: КАРО, 2005. – 305 с.
2. Квартальнов В. А. Иностранный туризм.- М.: Финансы и статистика, 2003. – 32 с.
3. Пассов Е. И. Программа- концепция коммуникативного иноязычного образования // Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000. – 176 с.
4. Сенин В. С. Организация международного туризма. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 345 с.

© Дощатова Н. В., 2006

ТРЕБОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

О. П. КАЗАКОВА

В настоящее время одной из насущных методических задач является составление рабочих программ по новым современным специальностям, в том числе по иностранным языкам для студентов, изучающих данный предмет не только в рамках часов федерального компонента, но и как дополнительную специальность. Содержательное наполнение таких программ очень неоднородно от вуза к вузу, поскольку, во-первых, нет достаточного опыта работы преподавания по этим специальностям, а во-вторых, в отличие от федерального компонента, нет четких требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к содержанию и организации учебного процесса по этим специальностям, в котором определено лишь количество часов, отводимое на изучение предмета.

На наш взгляд, в основу составления таких программ должна лечь не только традиция преподавания иностранных языков и опыт преподавателей, но и мнение самих студентов, обучающихся по дополнительным специальностям, поскольку именно они зачастую имеют большее и лучшее представление о своей будущей профессии и знают, какими умениями они должны обладать для повышения своей конкурентоспособности на рынке труда.

В данной статье мы бы хотели остановиться на вопросах обучения профессиональному общению на неязыковых факультетах с точки зрения студентов. В конце 2005/06 учебного года по инициативе и с участием самих студентов была разработана анкета, целью которой стало выяснение уровня удовлетворенности студентов преподаванием иностранных языков.

Анкетирование было проведено среди студентов факультета социально-культурного сервиса и туризма, насколько они оценивают свой уровень владения языком (на факультете изучается два иностранных языка, поэтому опрос проводился по обоим изучаемым языкам), качество базового учебника, актуальность изучаемых тем, разнообразие методов и приемов работы преподавателя. Всего в опросе приняло участие 64 студента 1-4 курсов, при этом по учебному плану на 1 и 2ом курсах изучается английский язык, а на 3-5 немецкий или французский как второй иностранный.

Самооценка уровня владения языком показала, что 80% чувствуют себя увереннее в первом иностранном языке, однако ощу-

щают дефицит знаний в написании деловых писем (75%), недостаточно сформированы умения чтения текстов по специальности (58%), понимания речи на слух (60%).

Основное большинство выступает за изменения в программе по иностранному языку (75%), при этом называются следующие предложения: изучение первого ИЯ должно осуществляться в течение всех 5 лет учебы по причине быстрого угасания навыков (10%), дифференциация работы по уровню подготовленности студентов (2%), большее количество часов, отводимое на занятия (63%), необходима практика с носителями языка (6%), больший акцент на разговорную практику и аудирование (63%), больше уделять внимание чтению, в т.ч. спецтекстов (31%), больше профессиональной ориентации работы над языком (63%).

Средняя оценка базового учебника - 6 из 10 баллов, многие отмечают, что преподаватели используют дополнительный материал из других учебников, однако работа по копиям не всегда удобна.

В отношении приемов работы на занятии указывается применение различных видов работы: индивидуальной, парной, групповой, проведение проектов; 50 % считают необходимым применение в процессе обучения компьютерных технологий.

На вопрос «Считаете ли Вы необходимым введение в программу дополнительного факультатива по иностранному языку?» 75% ответили положительно, при этом выражены пожелания усиленного курса делового английского языка (60%), курса грамматики (20%), разговорного ИЯ (20%), единичные предложения по введению изучения третьего ИЯ (арабского, испанского, итальянского).

Мы считаем, что данные проведенного опроса должны быть учтены при разработке рабочей программы для студентов названной специальности. Принимая, кроме того, во внимание требования Государственного стандарта ВПО относительно профессиональных качеств выпускника по специальности 230500 «Социально-культурный сервис и туризм», предлагаем для реализации в учебном процессе помимо оговоренных в федеральном компоненте разделов следующие тематические блоки:

- основы законодательной системы в сфере социально-культурного сервиса и туризма, правовые нормы, регулирующие отношения между личностью и семьей, обществом, окружающей средой в стране изучаемого языка;
- эстетические и правовые нормы, регулирующие отношения человека к человеку, человека к обществу

и общества к человеку в странах изучаемого языка, разработка экологических и социокультурных проектов;

- нормы деловой письменной и устной речи, процессы организации эффективной речевой коммуникации в сфере социально-культурного сервиса и туризма на изучаемом языке;
- основы переводческой деятельности в области устного и письменного перевода;
- профессиональная деятельность специалистов служб социально-культурного сервиса и туризма в странах изучаемого языка;
- прогрессивные технологии на рынке услуг социально-культурного сервиса, в т.ч. применение технических средств;
- возможности современных информационных технологий и методы сбора, хранения и обработки данных при подготовке решений в социально-культурном сервисе и туризме;
- здоровый образ жизни;
- организация, планирование и совершенствование деятельности служб социально-культурного сервиса и туризма и мероприятия по повышению эффективности их деятельности;
- профессиограмма специалиста служб социально-культурного сервиса и туризма, прием на работу в соответствующие службы;
- проектная разработка стратегий и тактик деятельности предприятий и организаций, представляющих услуги социально-культурного сервиса и туризма;
- иноязычные приемы и методы формирования системы межличностного общения, установление контакта, поддержание и окончание разговора, невербальные средства общения в странах изучаемого языка;
- основы обеспечения безопасности жизнедеятельности, правила поведения в типичных профессиональных ситуациях;
- особенности национальной кухни.

Указанные блоки отражают многообразие предстоящей профессиональной деятельности и предполагают коммуникативную направленность занятий за счет включения максимального количества

диалоговых упражнений, обсуждения текстов специализированного характера, дискуссий по выделенным проблемам.

Перспективным нам представляется применение проектного метода в решении профессиональных задач на иностранном языке, что позволит решить проблему дифференциации обучения, поскольку начальный языковой уровень студентов неоднороден, и позволит организовать самостоятельную учебную деятельность, увеличить время для занятия иностранным языком.

В рамках данной статьи мы не останавливаемся на языковых сторонах обучения иностранному языку, поскольку основные лексические, грамматические и фонетические направления отражены в федеральном компоненте, а при реализации плана по дополнительной специальности речь идет об их усовершенствовании, но на основе более сложного речевого материала.

Считаем, что выделенные тематические блоки должны быть отражены в преподавании иностранного языка на факультете социально-культурного сервиса и туризма, что, несомненно, будет способствовать не только совершенствованию речевых иноязычных умений, но и формированию и развитию профессиональной компетентности будущего специалиста в области туризма.

Что касается выбора учебных пособий, то выбор оставляет желать лучшего, в основном это сборники текстов для чтения по специальности. Нам бы хотелось заострить свое внимание на учебных пособиях по немецкому языку «Dialog Beruf» издательства Hueber, „Zimmer frei“ издательства Langenscheidt и учебное пособие И.Е.Михайловой «Proficenter Wirtschaftsbereich – Tourismus in Deutschland издательство ГИС», Москва. Данные пособия отвечают выдвинутым нами требованиям и могут быть использованы в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному.

© Казакова О. П., 2006

ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н. М. КУКЛИНСКАЯ

Понятие *методической компетенции* включает в себя знания и навыки по вопросам понимания целей своей деятельности и средств их достижения, а под *дидактико-методической компетентностью* понимают систему знаний, умений, навыков и оптимальных сочетаний методов планирования, организации и управления учебно-воспитательным процессом.

Обучение любому предмету, в том числе иностранному языку, обозначает передачу учащимся знаний и управление их деятельностью, направленной на выработку определенных навыков и умений. При обучении иностранному языку имеет место целесообразное изменение физической и психической деятельности учащихся на основе их опыта в родном языке.

Учащиеся овладевают действиями, необходимыми для использования иностранного языка как средства общения:

- физическими (артикуляция и движение пишущей руки);
- психическими (наблюдение, размышление, запоминание, припоминание и др.);
- речевыми (слушание, название, реакция, устное или письменное высказывание).

Обучение предполагает активность не только обучающегося, но и обучаемого, проявление учащимися усилий, направленных на систематизацию, обобщение, абстрагирование, выделение причинных, целевых, следственных, логических и др. связей между предметами;

Тот факт, что в школе иностранный язык предполагается изучать со II класса, является признаком объективно существующего социального интереса к изучению иностранных языков и подтверждением важности данного предмета для реализации перспективных задач развития личности, таких, например, как рост среднего уровня образованности, повышение требований к общей культуре, формирование готовности к межнациональному и межкультурному сотрудничеству. Раннее обучение оказывает бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребенка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и стимулирующее влияние на общие речевые способности ребенка; дает большой практический эффект в

плане повышения качества владения первым иностранным языком, создает базу для продолжения его изучения в основной школе, а также открывает возможности для обучения второму, третьему иностранным языкам, необходимость владения которыми становится все более очевидной.

На первой ступени (в II–IV классах) реализуются следующие цели: раннее приобщение младших школьников к новому для них языковому пространству в том возрасте, когда дети еще не испытывают психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения; формирование у детей готовности к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению; формирование элементарных коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников; ознакомление младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и с доступным детям образцами детской художественной литературы на изучаемом языке; приобщение детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счет расширения спектра проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного представления о наиболее общих особенностях речевого взаимодействия на родном и иностранном языках, об отвечающих интересам младших школьников правах и обычаях стран изучаемого языка; формирование некоторых универсальных лингвистических понятий, наблюдаемых в родном и иностранном языках, развивая интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся.

Ранее изучение иностранных языков представляет учащимся следующие возможности:

- понимать на слух речь учителя, одноклассников, основное содержание облегченных текстов с опорой на зрительную наглядность и языковую догадку;
- участвовать в диалогическом общении; вести этикетный диалог и элементарный двусторонний диалог – расспрос в ограниченном круге ситуаций повседневного общения;
- кратко высказываться на темы для начальной школы, воспроизводить наизусть знакомые рифмованные произведения детского фольклора;
- овладеть техникой чтения вслух: читать про себя учебные и облегченные аутентичные тексты, пользуясь, пользуясь приемами ознакомительного и изучающего чтения;

- писать кратное поздравление и личное письмо (с опорой на образец), заполнить простую анкету о себе;
- правильно произносить и различать на слух звуки, слова, словосочетания и предложения иностранного языка: соблюдать интонацию основных типов предложения;
- овладеть наиболее употребительной лексикой в рамках тематики начального этапа, освоить продуктивный лексический минимум в объеме не менее 500 лексических единиц. Общий объем лексики, включая рецептивный лексический минимум, составляет не менее 600 лексических единиц;
- получить представление об основных грамматических категориях изучаемого языка, распознавать изученную лексику и грамматику при чтении и аудировании и использовать их в устном общении;
- освоить элементарные сведения о стране изучаемого языка.

Цели, поставленные перед предметом «иностранный язык», должен решать методически грамотный учитель, владеющий современными технологиями обучения иностранному языку, знающий психолого-педагогические особенности учащихся младшего школьного возраста. Начиная обучение со II класса, очень важно, чтобы процессы воспитания и развития учеников шли в русле современных методик.

Как известно, количество учителей иностранного языка с высшим образованием, которые имеют специальную подготовку для работы с малышами, невелико. Вместе с тем, умение грамотно обучать общению на иностранном языке младших школьников, которые еще не вполне владеют коммуникативными умениями на родном языке – задача весьма нелегкая и ответственная. Любовь к предмету в данном возрасте очень тесно связана с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению, которые создает учитель на уроке. Успешное начало обучения иностранному языку способствует созданию высокой мотивации к изучению иностранных языков. Успех обучения и отношение учащихся к предмету во многом зависит от того, насколько интересно и эмоционально учитель проводит уроки. Конечно, в процессе обучения иностранным языкам учащихся младшего школьного возраста большое значение имеет игра. Чем более уместно использует учитель игровые приемы, наглядность, тем прочнее усваивается материал.

Таким образом, успех практической реализации инновационных обучающих стратегий в начальной школе в большей степени зависит от уровня готовности учителя иностранного языка к новым ус-

ловиям социально-культурной среды, формируемой в школе, и от способностей преподавать язык функционально, с ориентацией на межкультурную коммуникацию, а именно от уровня сформированности дидактико-методологической компетентности учителя.

Формирование дидактико-методической компетентности у будущих учителей начальных классов должно проходить в три этапа:

I этап – начальный – «формирование побудительного компонента» совпадает с обучением студентов на 1-2м курсах. Целью этого этапа является создание условий «вхождения» студентов в педагогическую профессию, включения их в процесс профессиональной социализации, приобретения нового статуса студента – будущего учителя начальных классов.

Задачами этапа являются: помощь студенту в принятии субъективной позиции, обеспечивающей ему эффективность протекания процессов самообразования и самоорганизации в учебной деятельности; помощь студенту в освоении ведущих педагогических теорий, в выработке своего отношения к ним; методологических категорий и дидактических умений, связанных с принятием элементарных компетентных и творческих решений в различных учебно-педагогических ситуациях. Основным средством формирования дидактико-методической компетентности на первом этапе являются ситуации самопознания и самовыражения при решении учебно-педагогических задач; ситуации нахождения личностных, жизненных и профессиональных смыслов, деловые игры, тренинги, проблемные лекционно-дискуссионные занятия, творческие психолого-педагогические презентации.

По итогам первого этапа студенты приобретают основы методологической грамотности, учатся размышлять о статусе педагогической науки и ее аппарате; приобретают умения ведения дискуссии по педагогическим проблемам; у студентов изменяется отношение к педагогическим ценностям; они учатся принимать элементарные компетентные и творческие решения, аргументировано доказывать свою точку зрения, на основе результатов рефлексии применять имеющиеся знания в целях личностного совершенствования.

II этап – основной – «формирование исполнительского компонента» совпадает с обучением студентов на 3-м курсе. Целью этого этапа является отработка процесса оперирования с технологическими объектами; формирование у студентов операционно-исполнительского состава профессиональной деятельности.

Задачами этапа служат: формирование у студентов концепции их будущей профессиональной деятельности; помощь студентам в ов-

ладении знаниями основ организации учебно-воспитательного процесса в рамках отдельной учебной темы; формирование умений оперировать с проектом учебной темы и знаний конкретных методических систем и педагогических технологий обучения и воспитания школьников.

По итогам второго этапа у студентов формируются навыки технологизации учебного процесса; студенты учатся принимать компетентные и творческие решения, аргументировано доказывать свою точку зрения, на основе результатов рефлексии применять имеющиеся знания в целях личностного совершенствования.

III этап – заключительный – «формирование рефлексивно-оценочного компонента» совпадает с обучением студентов на 4-м курсе. Целью этого этапа является отработка рефлексивно-оценочных действий при проектировании учебного процесса, оперирование с технологическими объектами; формирование рефлексивного состава профессиональной деятельности.

Задачами этапа служат: формирование у студентов концепции их будущей профессиональной деятельности в соответствии с индивидуальными способностями и возможностями; помощь студентам в овладении умениями оценивать организацию учебно-воспитательного процесса в рамках отдельной учебной темы; формирование умений рефлексировать свою деятельность при оперировании с проектом учебной темы.

По итогам третьего этапа студенты овладевают технологическими процедурами проектирования педагогических воздействий; обогащают индивидуальные наборы методов, средств и приемов обучения и воспитания младших школьников нетрадиционными методами; осваивают технологические карты выбора адекватных и рациональных решений учебно-педагогических и педагогических задач.

В современном мире значение иностранного языка постоянно возрастает, и лучший способ выучить язык - начать изучать его в раннем возрасте. Чтобы квалифицированно обучать иностранному языку в начальных классах, учителю необходимо быть компетентным, то есть не только владеть иностранным языком, но и обладать навыками и умениями научить младших школьников основам языка, что зависит от уровня сформированности дидактико-методической компетентности, чему, на наш взгляд, будет способствовать интегративное обучение иностранному языку и методике его обучения.

© Куклинская Н. М., 2006

РИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ

Е. В. МАКАРОВА

Коммуникативная направленность обучения составляет одну из главных тенденций обучения иностранным языкам на протяжении уже более двух десятилетий. Суть коммуникативного метода заключается в том, что «процесс обучения является моделью общения» (Пассов, 1991: 4), то есть под коммуникативностью обычно понимается соответствие обучения реальной коммуникации, которое обеспечивает способность к деятельности для реализации коммуникативных намерений, для решения коммуникативных задач.

Одним из центральных понятий в коммуникативно-ориентированном обучении является «коммуникация». Близким по значению, часто используемым как синоним к данному понятию выступает понятие *общение*, под которым понимается социально обусловленный процесс обмена мыслями между людьми в различных сферах деятельности, главным образом, при помощи вербальных средств коммуникации (Грушевицкая, 2002: 100), *коммуникация* определяется как социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам с помощью различных коммуникативных средств (Там же). Сопоставив данные понятия, видим, что объем последнего несколько шире и общение часто определяется как ведущая часть коммуникации. В методике обучения иностранным языкам данные понятия не разграничиваются (см.: В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, Е. И. Пассов), мы также не будем проводить между ними четкой границы, учитывая при этом их содержательные характеристики и особенности употребления.

В настоящее время можно выделить несколько направлений в исследованиях по речевой коммуникации: а) лингвистическое, разрабатывающее теорию языковых средств выражения в коммуникации; б) психолингвистическое, исследующее способность человека пользоваться системой языковых средств; в) социолингвистическое, рассматривающее коммуникацию во взаимосвязи с социальными факторами и контекстами (Костомаров, Митрофанова, 1998: 10).

В последних исследованиях по психологии, психолингвистике, теории коммуникаций и других науках особую актуальность приобрела проблема оптимизации процесса общения. В частности, одной из наук, занимающейся исследованием коммуникативной стороны ре-

чи и непосредственно изучением средств и способов повышения эффективности общения, является риторика, которая интегрирует и интерпретирует данные исследований по всем вышеперечисленным направлениям, рассматривая и анализируя различные стороны речевой коммуникации в их взаимосвязи.

Среди многообразия определений риторики как науки можно выделить несколько направлений, где риторика определяется: 1) как наука об *убеждении*, о разнообразных формах преимущественно языкового воздействия на аудиторию, оказываемого с учетом особенностей последней и в целях получения желаемого эффекта (А.К. Авеличев, Т. В. Анисимова, Е. В. Ключев и др.); 2) как теория мыслеречевой деятельности, где изучается отношение мысли и слова (А. А. Волков, Е. А. Юнина, Е. А. Яковлева); 3) как составляющая часть общей культуры, как «норма существования речи в культуре, самосознание культуры» (О. И.Марченко), как «тип филологического мировоззрения, составляющего часть духовной культуры» (Е. Н. Зарецкая); 4) как наука, изучающая закономерности создания и преподнесения коммуникативно завершенных текстов (Т. В. Матвеева); 5) как наука об условиях и формах эффективной и убеждающей коммуникации (С. И. Гиндин, Й. Коппершмидт).

Наиболее полным, на наш взгляд, является определение риторики, данное А. К. Михальской, в котором автором была предпринята попытка совместить выделяемые в вышеуказанных определениях характеристики данной науки. Вслед за А. К. Михальской мы понимаем под *риторикой теорию и мастерство целесообразной, воздействующей и гармонизирующей речи* (Михальская, 1996: 32). Названные качества речи определяют ее *эффективность*, заключающуюся в соответствии речи цели / речевому намерению, в ее способности воздействовать на слушателя, обеспечить наилучшее взаимопонимание между людьми, объединить участников общения, что достигается в достижении коммуникативного равновесия. Гармонизирующая функция речи ориентирует ее на риторический идеал, непосредственно связанный с национальной культурой, о котором речь пойдет позднее.

Предметом современной общей риторики являются общие закономерности поведения в различных ситуациях общения и сферах деятельности. Основными характеристиками современной риторической системы являются:

- стремление к сохранению преемственности между античной и современной риторикой, тенденция модифицировать аппарат и содержание традиционной (классической) риторики;

- интегрирование знаний смежных научных отраслей, в частности лингвистики и теории коммуникации;

- кардинальный поворот к коммуникативной стороне речи, когда первостепенное значение придается взаимодействию людей в разговоре и общению. Как раздел теории коммуникации риторика призвана решать специфические задачи: она должна опираться на базовые понятия модели коммуникативной ситуации, установить типичные случаи коммуникативных неудач, разработать механизм оптимизации общения (Там же: 93).

Таким образом, одной из особенностей риторической системы на современном этапе является ее обращение к коммуникативной стороне речи, к проблемам оптимизации, эффективизации общения. Риторика как система, призванная способствовать повышению эффективности воздействия, всецело определяется содержанием понятия *эффективности общения* (Варзонин, 2001: 154), которое, по определению А. К. Михальской, составляет одну из наиболее важных общериторических категорий (Михальская, 1998: 245).

Для риторики как науки одним из ключевых понятий является понятие речевого воздействия. Не случайно риторика в широком смысле определяется как «искусство воздействия, в основе которого лежат две категории: понимание и воля» (Кузнецов, 2003: 371). Н. А. Безменова характеризует воздействие как «базисный фактор речевой коммуникации, определяющий векторную структуру риторики», понимание воздействия, по мнению автора, приходит в риторику через представление о речи как об одном из видов деятельности (Безменова, 1990: 152). Процесс речевой деятельности в риторике проходит через ступени порождения текста речи (инвенция, диспозиция, элокуция и произнесение), последовательно охватывая все этапы мыслеречевой деятельности. Речь в структуре деятельности занимает место действия, по которым понимается целенаправленная активность человека (Тарасов, 1990: 12). В риторическом понимании действие через речь реализуется через *воздействие*, определяемое как воздействие на человека при помощи речи с целью убедить его сознательно принять определенную точку зрения, решение о каком-либо действии (Стернин, 2003: 12). Эффективность воздействия в риторике также определяется степенью достижения результата общения относительно коммуникативного намерения. Но, как отмечает Ю. Н. Варзонин, эффективность воздействия может быть определена как из перспективы говорящего, так и из перспективы слушающего, что связано с индивидуальной оценочностью и характеризуется очевидной субъективностью, поэтому высока вероятность несовпадения критериев оценки. Наибольшей объ-

ективностью обладает оценка эффективности со стороны наблюдателя, способного дистанцироваться от коммуникантов. Автор связывает критерий эффективности воздействия с этическими и мировоззренческими основаниями и не считает эффективность общим объективным свойством коммуникации (Варзонин, 2001: 19, 154).

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что в современных исследованиях риторика тесно связывается с коммуникативной стороной речи. В рамках риторической теории рассматривается проблема повышения речевого воздействия и эффективности речи в целом, изучаются соответствующие способности языковой личности, выступающей субъектом коммуникации, ее коммуникативное поведение.

Риторика как учебная дисциплина восстановлена у нас в стране с 1994 года. В последнее десятилетие проведены многочисленные теоретические исследования (Ю. Варзонин, А. А. Волков, М. Р. Львов, Ю. В. Рождественский, Я. А. Юнина, и др.), в ряде регионов России ведется активное преподавание риторики, вышло в свет несколько программ по курсу риторики (Д. А. Архарова, Т. А. Ладыжская, А. П. Чудинов и др.), изданы школьные учебники, фактически обеспечивающие учебный процесс с начальных до выпускных классов, организованы программы подготовки учителей риторики, создана Российская ассоциация риторики. Реабилитация риторики в современной школе как учебного предмета представляется явлением закономерным: демократизация общественно-политической жизни, гуманизация и гуманитаризация образования создают предпосылки для формирования личностного начала в человеке, что требует развития его коммуникативных возможностей. Современная риторика – это «не только общественная дисциплина, но и общегуманитарная, чрезвычайно значимая для каждого человека, так как это не только теория и практика, но и философия речевого поведения» (Программно-методические материалы. Русский язык, 2001:154).

Большинством методистов основной целью обучения риторике в школе называется **развитие коммуникативной компетенции** школьников (А. П. Чудинов, Д. М. Архарова, Т. А. Долинина и др.); **формирование и развитие языковой личности**, способной словесно воплотить мысль (Н. Л. Лымарь, 2001). Курс общей риторики читается и в вузах по направлению «Филология», а также разработаны программы для преподавания частных риторик для студентов неязыковых факультетов (экономических, исторических, социологических и других специальностей). Целью обучения риторике в вузе ставится формирование у студентов трех видов компетенций: языковой, коммуни-

кативной (речевой) и общекультурной (Примерная программа по специальности «Русский язык и культура речи», с. 134). Как отмечает В. Н. Аннушкин, «риторика в современном российском вузе должна обратить студента к активной речетворческой деятельности с целью формирования его личности и профессиональной компетентности». Важнейшими задачами риторики в вузе должны стать:

- воспитание в учащихся представлений о значении языка как инструмента организации любой человеческой деятельности;
- передача знаний о практической роли языка в создании оптимальных форм общественных взаимодействий;
- формирование собственной речи учащихся как средства и способа выражения личности, орудия общения и обучения.

Итак, мы рассмотрели основные теоретические положения риторики как науки и как учебной дисциплины на современном этапе.

Для ответа на вопрос, возможно ли включение риторического компонента в обучение иностранному языку, вернемся к анализу содержания коммуникативности как методической категории и ее реализации в обучении иностранным языкам. Коммуникативность предполагает, что «содержание обучения ориентировано на общение и определяется природой общения» (Костомарова, Митрофанова, 1998: 8). С другой стороны, процесс обучения иностранным языкам является моделью процесса коммуникации и, как любая модель, он упрощен по сравнению с реальным процессом коммуникации. Но, как отмечает Е. И. Пассов, по основным параметрам процесс обучения ему адекватен (Пассов, 1991: 33). В качестве таких параметров общения, которые необходимо сохранить в процессе обучения, автором называются: 1) деятельностный характер речевого поведения, что выражается в мотивированности и целенаправленности действий; 2) предметность процесса коммуникации; 3) ситуативность; 4) наличие системы речевых средств, обеспечивающих процесс общения (Там же: 34). Т. С. Серова к основным параметрам коммуникативности, дополняя данный перечень, также относит субъектность, наличие личностного смысла, диалогичность и взаимодействие (Т. С. Серова, 1998: 24). Соотнесем названные параметры реализации коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам с методическими задачами риторики. В задачи риторики, основные идеи и технологии которой составляют концептуальную основу риторизации образования, входит, как мы уже указывали, изучение всех форм коммуникации в плане повышения действенности, эффективности общения, что связано, в первую очередь, с целевым компонентом (целенаправленность), обусловленностью ситуацией общения (ситуативность) и личной заинтересованно-

стью участников речевого акта (мотивированность, личностный смысл). Таким образом, риторизация¹ как и коммуникативность непосредственно связана с процессом общения, с его основными характеристиками, акцентируя свое внимание на действенности речи за счет использования элементов речевого воздействия. Поэтому включение риторического компонента *дополняет и расширяет содержание категории коммуникативности элементом эффективности.*

Таким образом, отсутствие риторического компонента в традиционной методической интерпретации коммуникативности видится нам не вполне обоснованным. Мы считаем, что при определенных условиях риторизация обучения иностранному языку целесообразна и возможна. При этом риторический аспект является компонентом коммуникативности, расширяет понимание данной методической категории, отражая пути и средства повышения эффективности общения на изучаемом иностранном языке и личностно-языкового развития обучающихся. Разумеется, характер владения другим языком как неродным будет накладывать определенные ограничения на реализацию данного компонента коммуникативности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безменова Н. А. Проблема эффективности речи в перспективе риторики // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 152-161
2. Варзонин Ю. Н. Когнитивно-коммуникативная модель риторики. Дис. док. фил. наук. – Тверь, 2001
3. Грушевицкая Т. Г., Попов В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
4. Костомаров В. Г., Митрофанова О.Д. Коммуникативность как категория науки методики // Коммуникативное обучение иностранным языкам. Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь – Москва, 1998. – С. 8 – 12
5. Кузнецов И. Н. Риторика. – Мн.: ТетраСистемс, 2003. – 560 с. Маров В.Н., Вагапова Д.Х., Зыбина Т.М., Виньков Ю.В. Риторика – учителю. – Пермь, 1993. – 105 с.
6. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и институтов. – М.: Академия, 1998. – 432 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Примерные программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин высших учебных заведений. (Иностранные языки). – М.: Логос, 2001
9. Серова Т. С. Концептуальные характеристики коммуникативного обучения иностранным языкам в вузе // Коммуникативное обучение иностран-

¹ Риторизация – зд.: введение риторических знаний в контексте других учебных дисциплин [Мааров, 1993: 68]

- ным языкам. Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь – Москва, 1998. – С.12–25
10. Стернин И. А. Практическая риторика. – М.: Академия, 2003. – 272с.
11. Тарасов Е. Ф. Речевое воздействие: методология и теория // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 5-18

© Макарова Е. В., 2006

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

С. М. СКАРАЕВА

С вопросами самостоятельной работы связаны многие актуальные вопросы обучения и профессиональной подготовки студентов, например, самообразование и самоконтроль, автономия, дистанционное обучение и другие. Рассмотрим некоторые из них.

Одним из важнейших направлений современной науки является разработка вопросов, связанных с развитием личности обучаемых и моделей личностно-ориентированного образования. Многие авторы (А. В. Петровский, В. В. Сериков, В. В. Зайцев, Л. Ф. Шашина и др.) считают, что обучаемый должен овладеть опытом выполнения специфических личностных функций, таких как избирательность, рефлексия, автономность и др. Автономия понимается как составная часть потенциальной способности действовать в сложившейся ситуации (в том числе, в ситуации учения); предполагается желание ученика брать ответственность за собственный процесс обучения.

Развитие технологий привело к появлению новой формы обучения – дистанционной. Такое обучение позволяет обучаемому выбирать время и место обучения, предоставляет новые возможности в плане доступности и сокращения расходов на обучение.

Н. Н. Немчина анализирует преимущества дистанционной формы обучения и причины недостаточного его распространения в нашей стране по сравнению с Западом. Обучение иностранным языкам заочным способом справедливо считалось практически безнадежным делом. В то же время образовалась потребность в эффективном обучении на расстоянии. С развитием компьютерных телекоммуникационных технологий появилась возможность решить данное противоречие. Одновременно возникла необходимость предоставления обучаемым возможности самостоятельно изучать программные требования по разным учебным дисциплинам.

Только самоконтроль позволяет обучаемому перейти в позицию субъекта обучения; другие формы контроля ставят его в объектную, т.е. в пассивную позицию. Только самоконтроль предоставляет возможность проанализировать собственную успеваемость и добиться лучших результатов.

К сожалению, в силу ряда причин, самоконтроль и, тем более самотестирование, традиционно недооценивается преподавателями.

Необходимо сделать его частью учебного процесса, помочь обучаемым и преподавателям в осуществлении систематического самоконтроля; разработать тесты по разным дисциплинам. По мнению ряда авторов, самоконтроль приобретает особую актуальность для разноуровневых групп. По нашему мнению, самоконтроль, а именно, самотестирование особенно актуально для групп заочного отделения, являющихся не только разноуровневыми, но и разнородными по возрасту, воспитанию, образованию и т.п.

Миньяр-Белоручев, Зимняя и др. считают, что самоконтроль проявляется в самом факте и характере исправления допущенных ошибок, развивается параллельно с формированием речевых навыков при наличии контроля со стороны учителя.

Полякова О. Г. отмечает, что самоконтроль является важным источником информации и представляет собой неотъемлемую часть процесса изучения языка

Таким образом, в научной литературе вопросы самоконтроля рассматриваются, в основном, в связи с контролем результатов обучения, а не в рамках темы самостоятельной работы обучаемых.

Так, например, Царева Г. В., рассматривая основные вопросы контроля качества в образовании, указывает на значимость технологического подхода к обучению из-за его четкой направленности на достижение поставленной цели, коррекцию по результатам сравнения и наличием в учебном процессе обратной связи. Такой подход к организации самостоятельной работы студентов, по мнению Царевой Г. В., не только позволяет скоординировать все ее элементы, но и обостряет проблему выбора соответствующего вида контроля для осуществления обратной связи в обучении. «Анализ современного состояния педагогического контроля в вузе требует пересмотра традиционных видов контроля и дополнение их новыми технологиями педагогической диагностики».

С этой точки зрения, перспективным является тестовый контроль на основе применения критериально-ориентированных тестов, обеспечивающий оценку результатов в соответствии с его целями. Нельзя не согласиться, что «возможность использования тестов в режиме контроля и самоконтроля создает оптимальные условия для применения тестового контроля при организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов».

Среди приемов самоконтроля выделяются методы, схожие с приемами традиционного контроля, например, самоконтроль описательного, рейтингового и мониторингового характера, анкеты (вопросники) и обследование. Инновационным считается метод языково-

го портфеля, включающий в себя работы обучаемого на протяжении периода обучения.

Теория метода языкового портфеля на настоящий момент достаточно хорошо разработана и включает в себя следующие компоненты:

языковой паспорт, языковую биографию и досье. Являясь своеобразным зеркалом процесса изучения иностранного языка, языковой портфель, тем не менее, не отвечает запросам профессионально-педагогического самотестирования.

Учитывая современные темпы обновления научных знаний, появления новых приемов и методов обучения, обилие разнообразных учебно-методических комплектов и пособий, хотелось бы добавить, что самостоятельная непрерывная работа для учителя является обязательным компонентом учебного плана. Следовательно, необходимо последовательно и целеустремленно вырабатывать навыки самостоятельной работы в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе.

И. Долгина, О. Колесникова дают такие определения аспектам самостоятельной работы:

Self-monitoring – саморегулирование осуществляемой деятельности при индивидуальной работе, при котором самостоятельно определяется темп, скорость и правильность выполнения упражнения или коммуникативного задания.

Self-assessment /self-evaluation – самоконтроль, способность сознательно оценивать и регулировать производимые им знания; включает в себя: самонаблюдение, самоанализ, сличение производимых действий с внешними и внутренними эталонами и самокоррекцию и самооценку.

Наиболее эффективным в рамках профессионально-педагогической подготовки является проведение обучаемыми самотестирования по ключевым моментам профильных дисциплин. Представляется необходимым ввести понятие «самотестирование», понимая под этим самостоятельное использование обучаемым разработанных и рекомендованных тестов, включающее в себя:

- 1) выполнение,
- 2) проверку результатов по ключу,
- 3) самооценивание по шкале (приложение к тестам),
- 4) выводы – рекомендации по последующей работе.

В условиях педагогического языкового вуза актуальным может считаться самостоятельное выполнение тестов по методике преподавания иностранного языка на английском языке. Следует учитывать

при составлении подобных тестов требования Государственного стандарта и опыт профессионального тестирования, проводимого Кембриджским экзаменационным синдикатом для преподавателей английского языка.

Мы предлагаем структурировать программу обучения ТиМО ВиО, а именно, разбить ее на тематические модули, определить ключевые положения и термины каждого модуля, составить тесты, отражающие основные моменты каждого модуля, дополнить тестами, объединяющими несколько модулей и опробовав данный комплект тестов, работать над его улучшением. Представляется возможным привлечь к этой работе студентов, как выполнение практической части по разделу «Контроль. Тестирование» на семинарских занятиях с последующей доработкой.

Спецификой изучения иностранного языка, как и профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка, является интенсивная самостоятельная работа. Анализ публикаций по данной тематике и опыт работы показывают, что, хотя самостоятельная работа и интерпретируется разными авторами по-разному, она является «специфическим и необходимым вид учебной деятельности» и «неотъемлемой составляющей учебного процесса» (А. В. Конышева). С введением самотестирования могут быть решены следующие вопросы профессиональной подготовки студентов языкового вуза: организация самостоятельной работы студентов и приобретения ими навыков в области контроля и тестирования; расширение возможностей автономного и дистанционного обучения при введении электронного варианта тестов; улучшение знаний по темам модульных тестов и как следствие, повышение мотивации к овладению профессией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – БЛИЦ, 2001.
2. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – КАРО, 2005.
3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: Аркти, 2002.
4. Полякова О. Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // ИЯШ. – 2005. - № 7. – С. 48-52.
5. Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М.: «Экзамен», 2006.
6. Царева Г. В. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании. Ростов н/Д, 2003, К.п.н.

© Скараева С. М., 2006

ВЫБОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ КОЛЛЕКТИВНОГО БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО

С. И. ТОКАРЕВА

В новом коммуникативном пространстве, которым всё больше становится мир, на первый план выходят коммуникативные умения, умения взаимодействия. Но процесс взаимодействия различных этносов, наций, культур осуществляется в рамках частично или полностью несовпадающих стереотипов мышления и поведения, что существенно влияет на взаимопонимание сторон в процессе коммуникации. Этнические сообщества, являющиеся носителями определённых «матриц» образа мира, (того, что в наше время вслед за французскими историками школы «Анналов» называют менталитетом), имеют нечто специфическое как в способе ведения коммуникации, так и в способе восприятия информации. Специфично и то, как эта информация соотносится с коллективными этническими представлениями, как «Чужое» для целого народа и/или индивидуума может превратиться или не превратиться в «Свое». Понять механизм взаимодействия культур, проникнуть в суть этнически обусловленных процессов, разобраться в причинах этнического неприятия помогает понятие «бессознательно-го».

«В самом общем смысле бессознательное понимается как любой вид индивидуального и группового поведения, по поводу которого действующий субъект не вступает с собой в коммуникацию.» [6, с. 18] Бессознательное присутствует во всём пространстве социального, в персональной, коллективной и социальной разновидностях.

Как известно, этнос/нация является живой самоорганизующейся системой, развивающейся по законам живых открытых систем. Любая самоорганизующаяся система стремится к самосохранению с одной стороны, и к развитию – с другой. Именно стремление к самосохранению и страх потери привычной ориентации провоцирует этнические конфликты. «Действительно, для массового сознания в любую эпоху характерны два набора познавательных средств, которые можно условно определить как рациональное и иррациональное (мифологизированное) мышление. Но если в периоды социальной стабильности рациональные компоненты сознания, или, попросту говоря, здравомыслие, вытесняют традиционные мифологемы на обочину восприятия и осмысления действительности, в ситуации кризиса – психологической неустойчивости, неуверенности в завтрашнем дне – те же самые мифологемы, выполняя защитную функцию, становятся глав-

ными опорами, противодействующими социопатии и деградации личности» [6, с. 9]. При этом мифологизированное ядро сознания не осознаётся таковым и выступает в качестве непреложной истины, не подвергающейся сомнению большинством членов сообщества. Подобную predisposedность людей, воспитанных в рамках одной культуры, сходно реагировать на сходные жизненные коллизии К. Г. Юнг в своё время назвал **коллективным бессознательным**. Согласно О. Бондаренко, этнический процесс есть ничто иное как отражение коллективного бессознательного, которое он определяет как «совокупность всех условных рефлексов, всех неосознанных раздражителей боли, неприятных воспоминаний и ощущений, внутренний автоматизм, ответно-раздражительный механизм, заставляющий психику подчиняться определённой программе и нивелирующий отдельные личностные характеристики» [2, с. 12]. В частности, оно выражается в представлениях о предпочтительных формах поведения той или иной этнической группы.

Но, если у К. Г. Юнга коллективное бессознательное статично, не меняется по объёму и содержанию, то в современном понимании оно динамично. Изменение форм этнического поведения происходит очень медленно, в течение столетий, и обладает волнообразной динамикой. Уровень контроля над ситуацией всегда соответствует фазе этнической волны. Чем выше индекс этнического коллективного бессознательного, тем больше этническая группа подчиняется внутренней автоматике, не рефлектируя своё поведение и отношение, не осознавая их причин, оправдываясь традициями, заветами отцов, законами вендетты и пр. При относительно малом коллективном бессознательном этнос, наоборот, действует более осознанно, раскрывая свой творческий потенциал.

Итак, изменение соотношения сознательного и бессознательного волнообразно, имеет свои фазы подъёма и спуска. Причём для периода подъёма будет типично стремление людей к консолидации, т. к. высший уровень взаимодействия двух самоорганизующихся систем всегда характеризуется активным и творческим взаимодействием. А для периода спуска, наоборот, свойственно стремление к разобщению, распаду, т. к. нижайший уровень характеризуется пассивным взаимодействием. Средний уровень характеризуется противоречивым пассивно-активным взаимодействием (возникновение опасений, неприязни, ненависти, конфликты и пр.) или активно-пассивным взаимодействием (попытки приспособиться, вникнуть в причины своего поведения, выработка терпимости). Таким образом, уровень коллектив-

ного бессознательного влияет как на форму этнической организации и структуру этноса, так и на его взаимоотношения с другими этносами.

Аналогичная волнообразная динамика наблюдается в процессах адаптации социальной группы или отдельной личности к чужой культуре, что уже давно было отмечено этнологами и социологами. Даже при самых благоприятных условиях контакта с другой нацией – т. е. при резонансном попадании в высшую фазу этнической волны с присущими ей частыми и глубокими контактами, активной совместной деятельностью и т. д., при относительно равном статусе визитёров, отсутствии явных различительных признаков – у пребывающего в чужой стране всё же могут возникнуть сложности и напряжённость в общении с представителями данной этнической общности, вплоть до культурного шока. Как правило, проблема культурного шока рассматривается в контексте так называемой кривой процесса адаптации. В соответствии с этой кривой Г. Триандис выделяет 5 этапов процесса адаптации визитёров: 1) «медовый месяц»; 2) разочарование; 3) беспомощность и депрессия, иногда возвращение домой с чувством неудачника; 4) приспособление к среде, появление оптимизма и уверенности в завтрашнем дне; 5) полная / долгосрочная адаптация. Эти 5 этапов формируют так называемую U-образную кривую. Далее следуют 5 этапов «реадаптации» по возвращении на родину, повторяющие эту кривую. Поэтому для всего цикла многими учёными предлагается вариант W-образной кривой. Волнообразный характер W-образной кривой демонстрирует не что иное, как колебания индивидуального бессознательного в процессе контакта с чужой культурой.

Искусственное «проживание» всех фаз этой волны легло в основу наиболее известных моделей освоения культуры (D. Hoopes, H. Triandis, E. Hall, M. Bennet и др.). В них мы видим попытку повлиять на соотношение сознательного и бессознательного в отношении человека к чужой культуре и ментальности на каждой стадии его знакомства с другим этносом и культурой, т. е. запустить механизм межкультурного развития личности. Упомянутые модели рассматривают процесс обучения как последовательность нескольких фаз, сменяющих друг друга – от этноцентризма до этнорелятивизма. Каждая фаза характеризуется определённой моделью поведения, предполагает когнитивную и психологическую готовность к восприятию определённой информации и обладает своим арсеналом средств и методов, направленных на формирование соответствующих данной фазе умений и навыков и на развитие соответствующих способностей и качеств личности. Исходя из заявленной темы, из всех способов подготовки к межкультурному взаимодействию наибольший интерес представляют эм-

пирически ориентированные методы, которые затрагивают аффективную и поведенческую сферы, развивают альтернативные модели поведения, позволяют воздействовать на бессознательное человека, учитывают волнообразную динамику его изменения.

Поскольку целостная картина мира складывается благодаря совместной работе сознания и бессознательного, то и её изменение невозможно без участия того и другого. Но изменение картины мира происходит лишь в том случае, если она утрачивает свои адаптивные свойства или происходит смена ценностных доминант в обществе. Человек не может выбрать те или иные бессознательные комплексы. Однако он может выбрать ценностную ориентацию, которая определяет направленность переноса бессознательного комплекса на объект (трансфер), т. е. то, каким образом бессознательный образ соединяется с фактами реальности. Подобное сцепление остаётся актуальным до тех пор, пока традиционный опыт этноса не начнёт расходиться с новой реальностью. Если давление со стороны внешнего мира становится столь велико, что реальность уже не укладывается в принятую этносом картину мира, то механизм коллективного бессознательного утрачивает свои адаптивные свойства и начинает распадаться. В этом случае, чтобы сохранить свою идентичность, следует найти приемлемый вариант трансфера, т. е. переструктурировать свою картину мира, создав её новую модель.[9]. Это болезненный процесс, требующий внутренних изменений как от этноса в целом, так и от отдельного индивидуума. Консервативный путь выхода из такой ситуации ведёт, как правило, к изоляции от мира и созданию дополнительных заслонов, а креативный – к изменению «образа мы» и «образа я». Нечто подобное происходит при перемещении человека в другую культуру. При этом часто возникает ощущение, что прежние социальные навыки оказываются бесполезными. Но, возможно, это происходит от неумения применить их в новой ситуации. Ведь любое общение и понимание опирается также и на сознание, основано на универсальных законах человеческой психики, в том смысле, что в основе любого мышления и поведения, в том числе и этнического, лежит модель. Модели специфичны, но факт наличия модели универсален. Человеческий мозг постоянно строит модели при взаимодействии с миром, пытаясь ужать его до размеров собственного сознания и создавая так называемые «карты реальности» (сравни: «перцептивные карты» в НЛП, «картины мира / модели мира» в МКК), обладающие понятным и привычным набором символов и образов поведения. Модель чужого поведения пытаются понять и выстроить на основании паттернов – регулярно повторяю-

щихся признаков, элементов поведения, которые поддаются вычленению.

Наиболее эффективной методологией построения моделей на сегодня является нейро-лингвистическое программирование (НЛП), её применение в курсе межкультурной коммуникации представляется достаточно продуктивным в силу ряда факторов.

1) НЛП не ограничивается только рамками поведения, оно затрагивает и способ мышления, от которого зависят все наши достижения в целом. «Моделируя возникновение чувств и убеждений, НЛП рассматривает все составляющие человеческого опыта. Но, прежде всего, НЛП занимается процессами общения, общения человека с самим собой и с другими людьми» [1, с. 6]. А как было указано выше, именно коммуникация с собой по поводу происходящего является основной предпосылкой перевода бессознательного в сознательное.

2) Изначально разработки в области НЛП опирались на изучение личного опыта знаменитостей и наиболее талантливых психотерапевтов, бывших отличными коммуникантами. Цель этих исследований заключалась в том, чтобы воспроизвести их модели общения, выработать «совершенное поведение», создать язык, позволяющий описывать структуру мыслительных стратегий человека.

3) Методики НЛП базируются на принципе отрицательной обратной связи, а 4-звенная циклическая модель успешной деятельности представлена следующими звеньями: постановка цели – действие – наблюдение за переменами (механизм обратной связи) – коррекция. Подобный кибернетический принцип работы лежит в основе функционирования всех естественных и технических систем. Он обеспечивает гибкость подхода, контроль результатов и не даёт попасть в жёсткие рамки. Этот принцип предполагает опять же постоянный диалог с самим собой, рефлексия по поводу собственного и чужого поведения, восприятия, отношения, что обеспечивает перевод бессознательного в осознаваемое.

4) Одним из основных условий любого общения, независимо от его конкретных целей и содержания, является психологический контакт. НЛП как раз и занимается тем, что разрабатывает способы установления и поддержания полноценного контакта между людьми. Давно известно, что качество коммуникации определяется уровнем доверия. Если дефинировать понятие «доверие» как возможность прогнозирования действий человека и надежду, что эти действия совпадут с теми, которых вы от него ожидаете, то мы определим *сознательное* доверие, основанное на знании данного конкретного человека. Но существует ещё и *подсознательное* доверие, определяющее, насколько

человек «свой». Качество общения, по исследованиям Х. Алдера, определяется уровнем именно подсознательного доверия, т. е. не содержанием, а тем *как* человек говорит, ведёт себя и т. п., насколько он похож на вас, насколько его внутренний мир совпадает с вашим, насколько он «подстроен» под вас. Таким образом, один из основных принципов установления контакта с собеседником – это принцип уподобления, приобщения к его карте реальности. Взаимопонимания можно добиться только в том случае, если задуматься над тем, как другой человек представляет себе мир, как он мыслит и чувствует, каковы субмодальности его чувств, как он фильтрует поступающую информацию, сортирует и организует собственный опыт, как он строит метапрограммы, определяющие его жизненные ориентации.

Итак, успешное поведение и общение характеризуются следующими качествами: ясное представление о цели, вызов подсознательного доверия, эмпатия и гибкость. Цель задаёт направление, подсознательное доверие обеспечивает контакт, эмпатия – обратную связь, а гибкость – широту возможностей. Т. е. техники НЛП помогают научиться соответствовать, быть гибкими и адекватными, расширить свой поведенческий арсенал, найти подходящий язык для самых различных ситуаций и собеседников. А ведь адаптация по одному из определений и есть ничто иное, как «приёмы изменения нашей коммуникации с тем, чтобы добиться взаимного уважения и понимания с многокультурной аудиторией» [7, с. 100]. Адаптация предполагает развитие альтернативных коммуникативных умений и поведенческих моделей, она начинается с эмпатии и заканчивается плюрализмом. При ближайшем рассмотрении можно заметить, что разработанные в НЛП стратегии и технологии коммуникации (калибровка, подстройка, ведение и т. п.), основываются на искусстве «поймать волну» собеседника и логично соотносятся с этнорелятивистскими этапами межкультурной подготовки по модели М. Беннета. Благодаря тренингу человек вырабатывает психологическую готовность к постоянной коррекции своего образа мира, следовательно, процесс адаптации проходит легче и безболезненней. Он формирует другой взгляд на мир – уже не «вне» личности, а «внутри» неё. А значит он способен как к внутренней, так и к внешней адаптации без потери собственного «Я», «...через серию малых пограничных ситуаций, которые образно можно представить себе как кратковременную приостановку деятельности защитных механизмов» [9, с. 51] происходит формирование личностного сознания человека. Оно в меньшей мере социально детерминировано, чем традиционное и допускает опыт, противоречащий «сверх-Я» человека (а этническая картина мира относится к сфере «сверх-Я»).

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что НЛП-тренинг даёт возможность осуществить двойной переход на индивидуальном уровне: бессознательное – сознание, сознание – бессознательное. Пришедшая в движение модель мира претерпевает структурную перестройку, происходит новый трансфер этнических констант на объекты реальности, перцептивная карта дополняется новым содержанием. Дальнейшее применение затренированных стратегий и технологий НЛП в ситуациях реального общения позволяет, со временем, перевести уже осознанную часть опыта обратно в бессознательное, создав новые паттерны поведения, заставив в последующем работать не память сознания, а память автоматического повторения. А бессознательная компетентность, как известно, является высшей стадией формирования навыка, основой личностного совершенства. В итоге новое традиционное сознание кристаллизуется вокруг новых значимых объектов. Происходит общая балансировка картины мира. Рост числа людей, обладающих личностным сознанием, способствует подобным же процессам внутри этноса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алдер Х. НЛП: современные психотехнологии. - СПб: Изд-во «Питер», 2000.
2. Бондаренко О. Этническая прогностика: возможно ли её создание? / Современная этнопсихология. Хрестоматия / Под общ. ред. А. Е. Тараса. – Мн.: Харвест, 2003.
3. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации / Под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
4. Диммик С. Успешная коммуникация через НЛП. Руководство для инструкторов. – М.: «КСП+», 2003.
5. Любимов А. НЛП: мастерство коммуникации. 2-е изд. перераб. – СПб.: Питер, 2003.
6. Сикевич З. В., Крокинская О. К., Поссель Ю. А. Социальное бессознательное. – СПб.: Питер, 2005.
7. Ситарам К. С., Когделл Р. Т. Основы межкультурной коммуникации. // Человечество. – 1992. - № 2 – с. 5.
8. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: ИП РАН, Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
9. Этнопсихология как наука об этнической самоорганизации / Современная этнопсихология. Хрестоматия / Под общ. ред. А. Е. Тараса. – Мн.: Харвест, 2003.

© Токарева С. И., 2006

О НЕОБХОДИМОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА К СТАЖИРОВКЕ В ГЕРМАНИИ

Ю. И. ТОКАРЕВА

Социальные процессы, происходящие как в нашей стране, так и во всём мире, вызвали к жизни новые взгляды на природу языка и методику его преподавания. Как уже не раз отмечалось различными исследователями, усвоение только формы языка без учёта культурного компонента ведёт к поведению, отражающему нормы и ценности собственной культуры. А подобное поведение может входить в конфликт с поведением носителей культуры изучаемого языка и препятствовать взаимопониманию и эффективному межкультурному взаимодействию. Между тем, по справедливому замечанию немецкого социолога Х. Райманна, под настоящей коммуникацией «следует понимать не само сообщение или передачу сообщения, а в первую очередь взаимное понимание» [6, 89]. В этом контексте коммуницировать означает понимать друг друга, а не просто состоять во взаимосвязи с партнёром по общению. Поэтому сегодня всё больше говорится о необходимости не только снабжать обучающихся знаниями и формировать их речевые умения, но и оказывать посредством предмета «иностранный язык» определённое влияние на личность в целом, способствовать формированию языковой личности нового типа. Такая личность представляет собой «саморазвивающийся эмоционально зрелый интеллектуально-познавательный организм, способный справляться с непредвиденными культурно обусловленными ситуациями общения...» [2, 6].

Но зачастую тот, кто призван формировать языковую личность нового типа – учитель иностранного языка – сам, в силу объективных причин, не является таковой. Несмотря на активизацию контактов с другими странами и носителями языка, выясняется, что при вхождении в другую культуру учителям ИЯ (в том числе и будущим) не удаётся избежать некоторых недоразумений или сложностей неязыкового плана при общении с носителями изучаемого языка. Более того, истинные причины напряжённости и недопонимания ими, как правило, не осознаются и не анализируются. Потому что мало посетить страну и пообщаться с её жителями, необходимо правильно и осознанно воспринять другую культуру и её мировоззренческие модели. А это долгий и трудный путь.

Попадая за рубеж даже на короткий срок, человек, тем не менее, вынужден адаптироваться к чужой среде и ментальности, что вы-

зывает неизбежный «стресс аккультурации» (понятие введено Дж. Берри). Степень выраженности этого стресса, его негативная или положительная окраска зависят от возрастных и индивидуально-психологических особенностей личности, наличия или отсутствия у неё опыта контактов с другой культурой, опыта локальных и социальных перемещений, места проживания (город, село) и т. д.

Как показывает опыт зарубежных стажировок, большинство студентов и молодых педагогов, впервые попадающих за рубеж, переживают, по определению Г. Триандиса, период «медового месяца» [7, 282]. Многие стремятся остаться учиться или работать за границей. Этот период характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением и полной не критичностью в отношении другой культуры. Молодые люди не видят имеющихся различий или недооценивают их значение, часто чужой культуре приписываются только положительные черты. Иногда происходит так называемое «обратное развитие», которое проявляется в очернении своей собственной культуры и признании превосходства чужой. Следствием подобных установок является «шок возвращения». Но данный этап обычно не долговечен, и уже при последующем визите непривычная среда показывает свои «теневые» стороны.

Учителя и преподаватели старшего возраста (от 30 и выше), обладающие большим жизненным опытом и более критичным отношением к действительности, обычно не впадают в состояние эйфории, но сталкиваются с проблемами другого рода. Они в гораздо большей степени подвержены воздействию уже сложившихся стереотипов и не всегда готовы к коррекции своих взглядов. К тому же и та, и другая группа не осознаёт глубинных причин возникающих сложностей, которые лежат скорее в плоскости культурно-психологической, чем языковой.

Именно культурно-психологические моменты приводят к различной интерпретации русскими и иностранцами определённых ситуаций в ходе общения. Несмотря на общность используемого кода – один язык – система значений в аспекте их культурного компонента принципиально различается для носителя языка и для того, кто использует язык в качестве иностранного. Межкультурное общение не может быть полностью отождествлено с межличностным общением в другой культуре, так как при межкультурном общении многие компоненты взаимодействия остаются имплицитными или же не всегда обладают значением для обоих участников процесса общения. Каждый из носителей различных культур строит этот процесс, опираясь на базу «собственных осознаваемых или бессознательных представлений как о

значении различных поступков, действий (речевых и неречевых), событий, ситуаций и т. д., являющихся предметом и содержанием общения, так и о значении собственно общения как взаимодействия...» [2, 120]. Принципы, модели и стили общения также отличаются в различных культурах.

Всё дело в том, что человек выбирает стиль общения и решения проблем, модели поведения под влиянием собственной национальной культуры, всплывших в памяти или находящихся в подсознании социально-культурных феноменов своей среды. То есть межкультурное общение изначально всегда основано на этноцентризме. Этноцентризм, по определению И. Кона, это «свойство воспринимать и оценивать жизненные явления сквозь призму традиций и ценностей собственной этнической группы, выступающей в качестве некоего эталона...» [4, 812]. Основными показателями этноцентризма являются:

- восприятие элементов своей культуры как «естественных» и «правильных», а элементов другой культуры как «неестественных» и «неправильных»;
- рассмотрение обычаев своей группы в качестве универсальных;
- оценка норм, ролей и ценностей своей группы как неоспоримо правильных;
- представления о том, что для человека естественно предпочитать свою группу, гордиться ею и не доверять членам других групп [7, 236-237].

Таким образом, несмотря на хорошее владение языком и на наличие у преподавателя ИЯ / учителя / студента сведений о стране изучаемого языка, несмотря на знание основных традиций и ритуалов, интерпретация поведения носителей чужой культуры будет исходить из иерархии ценностей собственной. Именно попытки применить к чужой культуре свою систему координат и приводят к недопониманию, недовольству результатами общения или партнёром по взаимодействию, к формированию негативных стереотипов о другом народе. Поэтому, прежде всего, учитель / преподаватель иностранного языка должен сам осознать этноцентричность своей позиции в оценивании других наций, и «осознанно расширить и изменить привычные паттерны восприятия и поведения, ... осознанно создать условия для изменения этих паттернов» [5, 16]. Чтобы это происходило быстрее и безболезненнее, необходима целенаправленная подготовка преподающих иностранный язык к межкультурному взаимодействию.

Традиционно такая подготовка включает в себя три способа:

- просвещение;
- ориентирование / инструктаж;
- тренинг.

Но на практике в большинстве случаев вся подготовка заканчивается на стадии просвещения. Как уже упоминалось выше, выпускники языковых факультетов обладают определённым объёмом лингвострановедческих знаний. Но, часто, зная факты чужой культуры, они недостаточно хорошо понимают или представляют себе значение данных фактов внутри этой культуры. Вторая стадия, ориентирование, имеет своей целью быстрое ознакомление человека с основными нормами поведения, ценностями и убеждениями другой культуры. Ориентирование проводится намного реже. В частности в ИИЯ УрГПУ проводится краткий инструктаж учителей и студентов перед поездками в Германию в рамках сотрудничества с Академией повышения квалификации учителей г. Кальв. Он представляет собой «рецепты» поведения в наиболее часто встречающихся ситуациях и информирование о проблемах и недоразумениях межкультурного плана, с которыми уже приходилось сталкиваться в подобных поездках.

Оба вышеназванных способа дают определённый положительный эффект, но абсолютно недостаточны. Помимо этого необходимо проведение социокультурного психологического тренинга, рассчитанного не на репродуктивное усвоение новой информации, а на развитие социально-культурного интеллекта и преобразование ряда личностных структур. Под социальным интеллектом в данном случае понимается устойчивая способность понимать самого себя, а также других людей и их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события [3, 27]. В основе социального интеллекта лежит эмпатия. В преломлении к рассматриваемой тематике это эмпатия в отношении людей другой культуры.

Подобный тренинг должен включать тренинг атрибуции и тренинг самосознания. Тренинг атрибуции строится на проигрывании или описании ситуаций, по-разному протекающих в двух культурах, и учит давать объяснение ситуации с точки зрения именно чужой культуры, что позволяет сделать ожидания человека более точными. Ответ на вопрос «Почему всё происходило или происходит подобным образом?» позволяет осознанно подойти к восприятию какого-либо явления, события или иного объекта. По словам В. В. Байлука, «переход от описания к объяснению есть переход от познания ... явленности ... к познанию ... сущности».[1, 42]

Целью тренинга самосознания является познание личностью своих культурных основ, ценностей своей этнической группы, осмыс-

ление в этой связи своих собственных поступков в контексте определённых ситуаций. Он предполагает саморефлексию, самонаблюдение и самопознание.

Подготовка к межкультурному взаимодействию не должна заканчиваться с окончанием поездки в страну изучаемого языка. Эмпирический сбор и первичная обработка информации требуют её дальнейшего теоретического осмысления и обобщения. Поэтому социокультурный тренинг обязательно должен предусматривать этап промежуточного анализа и пост-анализа приобретённого в стране изучаемого языка субъективного практического опыта.

Подобные мероприятия в дальнейшем помогут учителям \ преподавателям иностранного языка

- правильнее трактовать явления иноязычной культуры;
- выбирать социокультурно приемлемый стиль общения;
- более успешно разрешать возникающие недоразумения;
- повысить уровень толерантности и эмпатии.

Познание – это процесс непрерывный, требующий постоянной корректировки собственных взглядов и внутренней работы над собой. Развив в себе умение воспринимать и оценивать представителей другой культуры с точки зрения именно её культурных ценностей, умение управлять своим поведением и эмоциями в соответствии с этой установкой учитель иностранного языка станет настоящим «медиатором культур» [2, 7], подлинной языковой личностью нового типа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байлук В. В. Человечествознание: В 3-х книгах. Самопознание. Книга первая. – Екатеринбург: ИД «Урал НАУКА», 1998.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005.
3. Загорский А. П. О психологическом компоненте предмета «иностранный язык» в школе. // ИЯШ. – 1990. - № 6. – с. 26-31.
4. Кон И. Этноцентризм // Философский энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1983.
5. Рот Ю., Коптельцева Г. Встречи на грани культур: Игры и упражнения для межкультурного обучения. - Калуга: ООО «Полиграф-Информ», 2001.
6. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: «Высшая школа», 2005.
7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: ИП РАН, Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

© Токарева Ю. И., 2006

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЕЙ

1. **Белоглазова Светлана Игоревна**, аспирант кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
2. **Бредихина Ирина Алексеевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской филологии Уральского государственного университета
3. **Бузуева Нина Владимировна**, аспирант кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
4. **Бурухина Нина Григорьевна**, доцент кафедры немецкой филологии ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
5. **Вилисова Татьяна Геннадиевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкой филологии Пермского государственного университета
6. **Гладкова Ольга Константиновна**, доцент кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
7. **Громова Наталья Павловна**, ст. преподаватель кафедры немецкой филологии ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
8. **Доцатова Наталья Владимировна**, аспирант кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
9. **Зацепина Марина Владимировна**, канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры немецкой филологии ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
10. **Зенченко Мария Александровна**, аспирант кафедры немецкой филологии ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
11. **Казакова Ольга Павловна**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
12. **Корнеева Юлия Борисовна**, канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
13. **Куклинская Наталья Михайловна**, ассистент кафедры иностранных языков ИИЯ Уральского государственного педагогического университета

14. *Луппова Татьяна Владимировна*, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкой филологии ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
15. *Любавина Елена Владимировна*, доцент кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
16. *Макарова Елена Викторовна*, канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
17. *Марова Нина Дмитриевна*, канд. филол. наук, профессор кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
18. *Скараева Светлана Михайловна*, ст. преподаватель кафедры английского языка ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
19. *Стуликова Юлия Александровна*, канд. филол. наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
20. *Токарева Светлана Игоревна*, ст. преподаватель кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
21. *Токарева Юлия Игоревна*, ст. преподаватель кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
22. *Шабеева Марина Александровна*, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка и МП ИИЯ Уральского государственного педагогического университета
23. *Щербина Сергей Юрьевич*, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкой филологии Дальневосточного государственного гуманитарного университета

СОДЕРЖАНИЕ

1. Определение имени собственного и нарицательного в отечественной и зарубежной лингвистике <i>Н. В. Бугуева</i>	3
2. Die Poetik der deutschen historischen Prosa (1970-1980er Jahre) <i>Т. Г. Вилисова</i>	9
3. Проблема сопоставительного исследования синтаксиса сложного предложения в немецком и русском языках <i>М. А. Зенченко</i>	16
4. Картина видения символа «Тень» в новелле А. Шамиссо «Удивительная история Петера Шлемиля» <i>Ю. Б. Корнеева</i>	26
5. Цветовая символика в романах Ф. Кафки <i>Т. В. Луппова</i>	31
6. «Другие миры» Урса Видмера <i>Е. В. Любавина</i>	35
7. Об интерпретационной компетенции <i>Н. Д. Марова</i>	42
8. Концепты <i>Отчуждение</i> и <i>Entfremdung</i> в научной картине мира <i>М. В. Зацетина</i>	51
9. Роберто Бениньи и романская народная смеховая традиция <i>Ю. А. Стуликова</i>	59
10. К понятию текстофилософского индикатора в художественно-философских текстах Ф. Ницше <i>М. А. Шабаяева</i>	65
11. К дидактике афоризмов Э. Канетти <i>С. Ю. Щербина</i>	74
12. Требования к организации самостоятельной учебной деятельности студентов языковых факультетов по овладению подязыком другой специальности <i>С. И. Белоглазова</i>	86
13. Основные принципы организации методической подготовки будущего учителя иностранного языка <i>И. А. Бредихина</i>	90
14. Организация внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности по немецкому языку на первом курсе специального факультета <i>Н. Г. Бурухина</i>	95

15. Деловая игра как средство методической подготовки студентов педагогического вуза <i>О. К. Гладкова</i>	101
16. Методическая составляющая курса по выбору «Аудирование» для студентов 1-го курса института иностранных языков педагогического университета <i>Н. П. Громова</i>	106
17. К вопросу о содержании обучения по формированию межкультурной компетенции у будущих специалистов в сфере туризма и гостиничного сервиса <i>Н. В. Доцатова</i>	109
18. Требования к обучению профессиональному общению в области туризма глазами студентов <i>О. П. Казакова</i>	114
19. Формирование дидактико-методической компетентности будущих учителей ИЯ начальных классов <i>Н. М. Ку克林ская</i>	118
20. Риторический аспект речи в контексте коммуникативности <i>Е. В. Макарова</i>	123
21. Некоторые аспекты самостоятельной работы в профессиональной подготовке студентов языкового вуза <i>С. М. Скараева</i>	130
22. Выбор методов обучения межкультурной коммуникации с точки зрения теории коллективного бессознательного <i>С. И. Токарева</i>	134
23. О необходимости межкультурной подготовки учителей немецкого языка к стажировке в Германии <i>Ю. И. Токарева</i>	141
Информация об авторах статей.....	146

